

O IMPACTO ESTRATÉGICO DOS RECURSOS HUMANOS NOS RESULTADOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O Caso do Setor Público da Educação
na Região Autónoma da Madeira, no Nível Secundário

José Luís Martins da Mata

Orientador: Prof. Doutor João Abreu de Faria Bilhim

Coorientador: Prof. Doutor Manuel Nunes André

*Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em
Administração Pública (especialização em Administração e Políticas Públicas)*

Lisboa

2020

WWW.ISCSP.U LISBOA.PT

O IMPACTO ESTRATÉGICO DOS RECURSOS HUMANOS NOS RESULTADOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O Caso do Setor Público da Educação na Região Autónoma da Madeira,
no Nível Secundário

José Luís Martins da Mata

Orientador: Prof. Doutor João Abreu de Faria Bilhim

Coorientador: Prof. Doutor Manuel Nunes André

*Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de Doutor em
Administração Pública (especialização em Administração e Políticas Públicas)*

Júri:

Presidente:

- Doutor António Costa de Albuquerque de Sousa Lara, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa;

Vogais:

- Doutor Joaquim Filipe Ferraz Esteves de Araújo, Professor Catedrático, Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho;
- Doutor João Abreu de Faria Bilhim, Professor Catedrático Jubilado, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa;
- Doutora Ana Maria Pereira dos Santos, Professora Auxiliar, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa;
- Doutor Pedro Veiga Vaz da Silva Goulart, Professor Auxiliar, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa;
- Doutor David Alexandre Correia Ferraz, Professor Auxiliar Convidado, Escola de Sociologia e Políticas Públicas do ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa;
- Doutora Sónia Marisa Pedroso Gonçalves Bogas, Professora Auxiliar Convidada, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa;

Lisboa
2020

À MINHA MULHER
E AOS MEUS RAPAZES

Obrigado por toda a compreensão e apoio



ÍNDICE GERAL

Índice de tabelas	x
Índice de figuras	x
Lista de abreviaturas	xi
Agradecimentos	xiii
Resumo	xv
Abstract	xvii
Introdução	1
1. Gestão Estratégica de Recursos Humanos	7
1.1. Conceito	7
1.2. Gestão de Professores na Administração Pública	10
1.3. Processos e técnicas de Gestão de Recursos Humanos	17
1.3.1. Cultura Organizacional	17
1.3.2. Negociação de conflitos	24
1.3.3. Ergonomia: contributos para a Gestão de Recursos Humanos	28
1.3.4. Atração de Recursos Humanos para a organização	31
1.3.4.1. Recrutamento e seleção	31
1.3.4.2. Acolhimento e socialização	36
1.3.5. Desenvolvimento de competências e avaliação	40
1.3.5.1. A gestão da formação no desenvolvimento de competências profissionais	40
1.3.5.2. Avaliação de desempenho	44
1.3.6. Fidelização de recursos humanos	49
1.3.6.1. Gestão e desenvolvimento da carreira profissional	49
1.3.6.2. Sistemas de recompensa	54
2. A influência da Gestão Estratégica de Recursos Humanos no desempenho organizacional	59
2.1. A visão de melhoria organizacional por via dos Recursos Humanos	59
2.2. Modelos propostos pelos estudos na área	61

3. Políticas Públicas de Educação	67
3.1. Origem e tradições das Políticas Públicas	69
3.2. Políticas Públicas: ação (ou inação) de atores	72
3.3. O Contexto do modelo de Estado sobre as Políticas Públicas	77
3.4. Políticas Sociais ou de Educação nas Políticas Públicas	88
3.5. Processos e técnicas de Políticas Públicas de Educação	88
3.5.1. Equidade	89
3.5.2. Eficiência	92
3.5.3. Qualificação	95
3.5.4. Formação de jovens e adultos	98
3.5.5. Qualidade do sistema educativo	101
3.5.6. Autonomia administrativa	104
3.6. Considerações sobre o tema	108
4. Metodologia	111
4.1. Grounded Theory	111
4.2. O processo de investigação	114
4.3. Caracterização dos participantes	121
4.4. Modelo Teórico	127
4.5. Teoria Contingencial	133
5. Resultados	137
5.1. Valores partilhados: <i>Shared values</i>	137
5.1.1. Políticas públicas de educação	137
5.1.2. Cultura organizacional	144
5.2. Recursos humanos docentes: <i>Staff</i>	149
5.2.1. Recrutamento/seleção e mobilidade	149
5.2.2. Sistemas de recompensa	159
5.2.3. Acolhimento e socialização	162
5.2.4. Formação contínua	167
5.2.5. Motivação/satisfação	171
5.2.6. Negociação de conflitos	176

5.3. Competências e perfil dos professores: <i>Skills</i>	181
5.3.1. Competência do professor	181
5.3.2. Perfil do professor	184
5.3.3. Avaliação do professor	187
5.4. Estilo de gestão: <i>Style</i>	194
5.5. Estrutura: <i>Structure</i>	205
5.5.1. Legislação/regulamentação	205
5.5.2. Autonomia administrativa	210
5.6. Estratégia: <i>Strategy</i>	214
5.6.1. Inovação	214
5.6.2. Valorização profissional	218
5.6.3. Resultados na formação/aprendizagem dos alunos	222
5.6.4. Valorização dos recursos humanos no exterior	228
5.6.5. Perceção de qualidade da escola	230
5.7. Sistemas de procedimentos: <i>System</i>	236
5.7.1. Comunicação interna	236
5.7.2. Contexto da escola	239
5.7.3. Perfil da escola	242
5.7.4. Avaliação da escola	245
5.7.5. Adequação professor/função	249
5.7.6. Comunicação externa de processos e resultados	260
6. Discussão	263
6.1. A gestão de professores num sistema de valores partilhados	263
6.2. Uma proposta de melhores resultados por via da adequação do professor ..	276
6.3. Considerações finais	288
6.3.1. Limitações do estudo	298
6.3.2. Pistas para estudos futuros	299
6.3.3. Implicações para a teoria e prática	300
Bibliografia	305

Anexos	I
1. Guião de entrevista semiestruturada	III
2. Transcrição de entrevistas	XIII
2.1. Político P0	XV
2.2. Político P1	XX
2.3. Político P2	XXVIII
2.4. Político P3	XLII
2.5. Presidente do conselho executivo D1	XLVI
2.6. Presidente do conselho executivo D2	LVI
2.7. Presidente do conselho executivo D3	LXV
2.8. Professor T1	LXIX
2.9. Professor T2	LXXV
2.10. Aluno e família S1	LXXXIV
2.11. Aluno e família S2	LXXXVIII
2.12. Aluno e família S3	XCV
2.13. Dirigente sindical U1	XCIX
2.14. Dirigente sindical U2	CVIII
2.15. Parceiro económico E1	CXVI
2.16. Parceiro económico E2	CXX
3. Códigos de primeira ordem por entrevistado	CXXIII
3.1. Político P0	CXXV
3.2. Político P1	CXXIX
3.3. Político P2	CXXXIV
3.4. Político P3	XLII
3.5. Presidente do conselho executivo D1	CXLV
3.6. Presidente do conselho executivo D2	CLII
3.7. Presidente do conselho executivo D3	CLVII
3.8. Professor T1	CLX
3.9. Professor T2	CLXIV
3.10. Aluno e família S1	CLXIX

3.11. Aluno e família S2	CLXXII
3.12. Aluno e família S3	CLXXV
3.13. Dirigente sindical U1	CLXXVIII
3.14. Dirigente sindical U2	CLXXXII
3.15. Parceiro económico E1	CLXXXV
3.16. Parceiro económico E2	CLXXXVII
 4. Apresentação do modelo aos parceiros	 CLXXXIX
 5. Transcrição do reconhecimento do modelo pelos parceiros	 CCXIII
5.1. Político P	CCXV
5.2. Presidente do conselho executivo D	CCXVII
5.3. Professor T	CCXIX
5.4. Aluno e família S	CCXXI
5.5. Dirigente sindical U	CCXXIII
5.6. Parceiro económico E	CCXXV

ÍNDICE DE TABELAS

2.1. Comparação dos modelos “ <i>black box</i> ”	64
4.1. Número de códigos de primeira ordem identificados por categoria	119
4.2. Número de alunos inscritos no ensino secundário, ou nível equiparado, nos estabelecimentos públicos de ensino da RAM à data de 2 de janeiro de 2017 .	126
6.1. Exemplos de códigos de primeira ordem sobre a relação entre os agregados ..	272

ÍNDICE DE FIGURAS

2.1. Modelo A da ligação entre GRH e Performance	61
2.2. Modelo B da ligação entre GRH e Desempenho	62
2.3. Modelo C da ligação entre GRH e Desempenho	63
4.1. Construção de teoria através do processo de pesquisa	115
4.2. Modelo 7-S da <i>McKinsey</i>	129
6.1. Modelo de suporte a uma gestão eficiente dos estabelecimentos públicos de ensino secundário	264
6.2. A influência da gestão estratégica de recursos humanos nos resultados dos estabelecimentos públicos de ensino secundário	277

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD – Avaliação de Desempenho

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

AP – Administração Pública

CEF – Curso de Educação e Formação

CEO – Chief Executive Officer (Diretor-geral)

CO – Cultura Organizacional

DO – Desempenho Organizacional

DRIG – Direção Regional de Inovação e Gestão

EFA – Educação e Formação de Adultos

GERH – Gestão Estratégica de Recursos Humanos

GRH – Gestão de Recursos Humanos

GT – Grounded Theory

INE – Instituto Nacional de Estatística

NPM – New Public Management

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PE – Políticas de Educação

PORDATA – Base de Dados de Portugal Contemporâneo

PP – Políticas Públicas

PPE – Políticas Públicas de Educação

PRACE – Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado

RAM – Região Autónoma da Madeira

RH – Recursos Humanos

RPPE – Resultados de Políticas Públicas de Educação

RS – Recrutamento e Seleção

SIADAP – Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública

SR – Sistemas de Recompensa

SRE – Secretaria Regional de Educação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TROICA – Equipa composta pelo FMI, BCE e CE, em Portugal entre 2011 e 2014

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

AGRADECIMENTOS

Este trabalho não teria sido possível sem um conjunto de pessoas que com ele colaboraram ou lhe deram suporte. Devo-lhes um enorme agradecimento, um reconhecimento profundo e sentido. Caminhei apoiado nos vossos gestos e contributos. Este trabalho também é vosso.

Dr. Jorge Carvalho, Secretário Regional de Educação. Pela colaboração ativa que nos promoveu. Considera, por princípio, que a atenção às pessoas é uma condição essencial para a melhoria das organizações. Deste modo, o seu envolvimento com esta investigação foi natural.

Dr. Carlos de Andrade, pelo apoio concedido a esta investigação, na forma da mobilidade permitida para que este estudo decorresse. Acreditou na relevância do tema como suporte a melhores decisões políticas. Suspeito que sem esse apoio, este trabalho não existiria.

Dr. António Lucas, pelas mesmas razões antes invocadas. Na mudança de ator político, o suporte e a visão sobre o tema mantiveram-se.

Dr.^a Maria João Freitas. Diretora do Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira, onde desenvolvi o meu trabalho de investigação. Foi uma pessoa cooperante e interessada na investigação.

Os entrevistados, pessoas que ficam no anonimato científico, pelos valiosos e genuínos contributos que me facultaram nas entrevistas. O empenho e dedicação dos vossos contributos são a prova viva que a Educação é um Bem comum.

Professor Doutor João Bilhim, meu orientador. Depois de me acompanhar no mestrado ainda teve a amabilidade de me encaminhar nesta aventura, mesmo depois de se encontrar jubilado. Uma fonte de saber, mas acima de tudo, um enorme ser humano.

Professor Doutor Manuel André, meu coorientador. Um dia teve um sonho e com ele arrastou muita gente pelos caminhos da aprendizagem. Pelo seu sonho fiz um percurso que nunca me tinha ocorrido.

Professor Doutor Miguel Pereira Lopes, pela colaboração metodológica que facultou a este trabalho num determinado momento da investigação. Um contributo livre de retorno, ao qual se dedicou.

Professora Doutora Cláudia Vaz. Foi uma voz de apoio e uma palavra de incentivo em momentos mais conturbados do processo de investigação. Uma pessoa com uma noção extrema de generosidade.

Por último, e porque guardar o melhor para o fim é uma característica minha, à minha querida avó e ao meu querido primo, pelos ensinamentos que me deixaram. Foram os primeiros gigantes a me permitirem caminhar sobre os seus ombros.

Obrigado a todos e Bem hajam.

RESUMO

Esta investigação considera que as organizações têm nos seus recursos humanos um meio indispensável para desenvolverem melhor a sua atividade. Por conseguinte, elaboramos um estudo no domínio da gestão estratégica de recursos humanos (Armstrong, 2008; Bilhim, 2006).

É possível encontrar várias investigações acerca do impacto da gestão estratégica de recursos humanos sobre o desempenho organizacional. Mas não existem estudos específicos para o setor público da educação. A falta de literatura nesta área condicionou a nossa opção metodológica e a escolha recaiu no método qualitativo, conhecido por *grounded theory*.

Mas, de acordo com os estudos que já foram desenvolvidos, também se compreende que o setor público é distinto do setor privado (Bilhim, 2000; Carvalho 2013). Assim, ao analisarmos estabelecimentos públicos de ensino secundário (restringidos ao grupo dos professores), apercebemo-nos que a noção de desempenho organizacional deveria ser vista como o resultado de políticas públicas de educação.

Ambicionamos, com este estudo, compreender em profundidade, em contexto, e num determinado momento, um fenómeno social: a gestão dos professores nos estabelecimentos públicos de ensino. Por essa razão, envolvemos os vários parceiros que suportam o setor da educação: políticos; presidentes dos conselhos executivos escolares; professores; alunos e famílias; dirigentes sindicais dos professores e parceiros económicos.

O decurso da investigação revelou a necessidade de integrarmos o quadro teórico 7-S da *McKinsey*, como suporte explicativo desta realidade. Também nos apercebemos das singularidades do meio onde os estabelecimentos de ensino estão inseridos, que não permitem uma análise unificada ou mimetizável das instituições. Portanto, acolhemos a teoria contingencial para estudar este fenómeno.

No decurso da nossa análise foi possível compreender que os melhores resultados de políticas públicas de educação surgem em consequência da gestão dos recursos humanos. Mas, para que tal se verifique, os professores têm de ser considerados num conjunto coerente e integrado com a organização. Entendemos ainda que o funcionamento das organizações está subjugado aos seus valores partilhados.

A adequação docente/função e a avaliação estratégica dos professores evidenciaram-se como processos relevantes para promover melhores resultados no setor. Todavia, estes processos fazem parte de um conjunto maior, que deve ser apresentado com coerência. Conseguimos identificar neste estudo 25 categorias, fundamentadas pelo modelo teórico adotado e que organizamos em 7 agregados.

Com o modelo proposto fornecemos um contributo teórico, já que apresentamos uma explicação sobre um fenómeno que ainda não tinha sido investigado. Pela natureza prática do modelo exposto, ambicionamos permitir aos gestores escolares uma visão mais abrangente das dimensões materiais e imateriais do sistema, que lhes possibilite uma gestão mais eficiente dos seus estabelecimentos de ensino.

Palavras-chave: Gestão Estratégica de Recursos Humanos; Cultura Organizacional; Políticas Públicas de Educação; Estabelecimentos Públicos de Ensino Secundário.

ABSTRACT

This research considers that organizations have in their human resources an indispensable mean to improve their activity. Therefore, we have developed a study on the strategic human resource management (Armstrong, 2008; Bilhim, 2006).

It is possible to find several inquiries about the impact of the strategic human resource management on the organizational performance. However, there are no specific studies for the public educational sector. The lack of literature in this area conditioned our methodology and we chose the qualitative method, known as *grounded theory*.

According to studies that have already been developed, it is also understood that the public sector is different from the private sector (Bilhim, 2000; Carvalho 2013). So, when we analyse the public establishments of secondary education in Portugal (strict to the group of teachers), we realize that the notion of organizational performance should be the result of public educational policies.

The purpose of this study is to understand in depth a social phenomenon: the management of teachers in public schools. For this reason, we involved the various partners that withstand the education sector: politicians; chairmen of the executive school boards; teachers; students and families; union leaders and economic partners.

The investigation revealed the need to include *McKinsey's 7-S* theoretical framework as an explanatory support of this reality. We also realized that the singularities of the environment, where the educational establishments are, do not allow a unified analysis of the institutions. Therefore, we accepted the contingency theory to study this phenomenon.

During our analysis, it was possible to understand that the best results of public educational policies arise from the management of human resources. However, for this to happen, teachers need to be a coherent unit and involved with the institutions. We also believe that the smooth functioning of organizations is subdued to their shared values.

The suitability teaching practice and the teacher's strategic assessment became important processes to promote better results in the sector. However, these processes are part of a larger framework, which must be consistently presented. We were able to identify in this study 25 categories, based on the theoretical model adopted. They were organized in 7 sets.

With the proposed model we provide a theoretical contribution, as we present an explanation for a phenomenon that had not yet been studied. By the practical nature of the adopted model, we aim to enable school managers a more comprehensive view of the material and intangible dimensions of the system, to allow them a more efficient management of their schools.

Keywords: Strategic Human Resource Management; Organizational Culture; Public Education Policies; Public Establishments of Secondary Education in Portugal.

INTRODUÇÃO

Esta investigação sustenta-se numa ideia: as organizações são constituídas por pessoas, que têm nelas um ativo importante para o seu funcionamento eficiente. No caso das escolas públicas que estudamos, julgamos ser importante saber como estão estruturadas para promover os melhores resultados da instituição, por via dos seus professores. Por outras palavras, e após pesquisa científica, queremos perceber qual a influência da gestão estratégica de recursos humanos sobre o desempenho organizacional.

Assumimos, à partida, o pressuposto que os professores são o fator por excelência de vantagem competitiva, que os estabelecimentos públicos de ensino podem gerir para atingir um desempenho superior. Esta conceção relaciona-se com o que Armstrong (2008) e Bilhim (2006) referem sobre gestão estratégica de recursos humanos. Para estes autores, as organizações dispõem de diversos ativos – financeiros ou tecnológicos, entre outros – mas as organizações que pretendam atingir uma vantagem competitiva devem centrar-se em algo que a concorrência não possa reproduzir ou imitar facilmente, pelo que os recursos humanos emergem como a vantagem que as organizações podem ter, sem serem copiadas pelos concorrentes.

Da pesquisa realizada, sobressaem alguns estudos sobre a relação Gestão Estratégica de Recursos Humanos (GERH) – Desempenho Organizacional (DO) no setor privado, nomeadamente os estudos de: Armstrong (2008); Becker, Huselid, Pickus e Spratt (1997); Çalışkan (2010); Cania (2014); Cardoso (2012); Guest, Michie, Sheehan, Conway e Metochi (2000); Mendes (2012); Purcell, Kinnie, Hutchinson, Rayton e Swart (2003); Veloso (2007); Wright e Nishii (2006). Todavia, está por explorar de que forma as dimensões GERH e DO podem estar relacionadas no contexto específico da Educação Pública.

Notamos ainda que a literatura encontrada nesta relação é predominantemente em língua inglesa e com afinidade à gestão, pelo que a designação DO surge frequentemente como *organizational performance* e é traduzida para performance organizacional. Sendo a palavra

performance compreendida e usada no contexto da nossa língua, pode, contudo, evidenciar uma afinidade da sua concepção com a realidade da gestão privada. Pelo que, neste trabalho, optamos pela terminologia desempenho organizacional.

Mas qual a pertinência em proceder a uma investigação deste género? Sobre os estudos que relacionam a Gestão de Recursos Humanos (GRH) com o DO Çalışkan (2010, p. 114) expõe uma linha de pensamento repetida por muitas investigações: “A relação causal entre os RH (Recursos Humanos) e o DO permitirá que os gestores de RH possam projetar programas que trarão melhores resultados operacionais para atingir um desempenho superior.”

Sendo que, como já observamos, teoricamente, o impacto da GRH no DO não está determinado no contexto da Educação, o propósito antes enunciado não está ao alcance dos gestores das escolas públicas. Abarcamos, por conseguinte, a análise da relação referida do ponto de vista da compreensão e possível explicação do fenómeno, atualizando o DO na especificidade que o setor público apresenta.

O suporte dos estudos que ambicionam compreender o contributo dos RH nos resultados organizacionais desenvolvidos no setor privado é distinto do setor público, pelos constrangimentos próprios do setor. É esperado que o setor privado tenha como principal medida de resultado o seu desempenho financeiro, pois é orientado pelo mercado. Já o setor público responde “à satisfação de necessidades coletivas” (Bilhim, 2000, p. 31), não perseguindo a noção de lucro. Entende-se, no particular, que as escolas têm por finalidade responder a políticas públicas de educação definidas por múltiplos parceiros que as sustentam.

Para Carvalho (2013), a ação e teoria da Administração Pública (AP) só ganham coerência e relação, se forem consideradas num conjunto entre política e modelo administrativo. Assim, esta autora defende que a gestão na AP é feita em contexto político, pelo que este é o elemento principal para compreender de forma realista as organizações públicas, já que, por outro meio, estaremos a isolar e ignorar a natureza destas organizações. Neste contexto, aceita-se a complexidade que a AP apresenta, solicitando um processo de pluralidade de

visões e uma multidisciplinidade como fonte de riqueza (Pollitt, 2010) para perceber os fenómenos a que a AP se dedica.

Souza (2006) é outro autor que justifica a relevância em abarcar neste estudo o contexto de políticas públicas, para melhor compreender as organizações. Na sua perspetiva, o investigador que ambicione compreender as organizações públicas e para tal recorra às teorias de PP, perceberá melhor os problemas para os quais a política pública foi concebida, as suas possíveis oposições, o percurso seguido e o papel das pessoas, grupos e instituições envolvidos na decisão e que serão afetados pela política pública.

A multiplicidade de interessados na definição de políticas de ensino decorre, para além da literatura, do contexto legal, nomeadamente da Constituição Portuguesa. No seu artigo 77.º (Participação democrática no ensino) é reconhecido no 2.º ponto, “a participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino”, a ser regulada por lei.

Compreendemos assim pelos últimos autores, bem como pelo contexto legal, que a AP apresenta uma multiplicidade de atores, que funcionam em áreas de interesses para determinar o que se pretende da organização pública. Uma organização pública abarca a vontade de diversos interessados, numa forma mais abrangente do que sucede num conselho administrativo de uma organização privada. Desta forma, no setor público, a medição do desempenho organizacional pode apresentar-se limitada, na medida em que não se trata de medir objetivos/metapas, claros ou subjetivos, definidos por uma entidade. As políticas públicas, que atuam sobre a organização pública, parecem apresentar-se com a amplitude necessária para avaliar os resultados da sua ação.

Portanto, tem-se em linha de conta que, na especificidade da escola pública, a aferição do DO deve ser encarada na perspetiva dos Resultados de Políticas Públicas de Educação (RPPE).

Pela inexistência de um referencial teórico sobre a relação que nos propomos estudar, recaímos numa metodologia qualitativa, em concreto, a *Grounded Theory*. No decurso da investigação, pelos contributos das entrevistas desenvolvidas e analisadas, acolhemos o

quadro teórico 7-S da *McKinsey*. As especificidades dos múltiplos parceiros da escola, como as realidades observadas em várias escolas e o ambiente onde as mesmas se inserem, fizeram-nos sentir a necessidade de recorrer à teoria contingencial para melhor compreender e estudar o fenómeno.

Por forma a clarificar a amostra que estudamos, e tentando explicar melhor o que se entende por escola pública, definimos que, a partir daqui, ao observar estas escolas com gestão pública referimo-nos à designação presente na Constituição da República Portuguesa: “estabelecimentos públicos de ensino” (Artigo 75.º, n.º 1). Não obstante a designação apropriada, por fluidez do texto, utilizaremos os termos “escolas” ou “escolas públicas” para designar os estabelecimentos públicos de ensino.

Com efeito, nesta pesquisa está sempre presente a separação entre política pública de educação/ensino e os estabelecimentos públicos de ensino. As organizações de ensino públicas, privadas e do terceiro setor implementam a política pública, ou seja, esta não é implementada apenas pelos estabelecimentos públicos de ensino. Esclarecemos ainda que, com o propósito de ter melhores condições para perceber a abrangência do conceito de resultados de políticas públicas de educação, restringimos a nossa amostra às escolas secundárias da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Consideramos que esta é uma fase embrionária de um contributo para que a organização escola – tida como rede de estabelecimentos públicos de ensino – na RAM possa atingir melhores resultados operacionais num futuro próximo. Para isso, pretendemos identificar um conjunto de práticas de RH que estejam relacionadas com uma melhoria dos resultados das políticas públicas definidas, desenvolvendo em simultâneo uma análise à estratégia da organização e de recursos humanos, e aferindo, quando possível, a eficácia das práticas em vigor.

Do ponto de vista teórico, tentamos dar um contributo para a clarificação da relação entre GERH e DO num contexto pouco estudado, quer por ser no setor público, quer por se desenvolver no âmbito da educação.

Em consequência do exposto surge a questão de partida que orienta esta investigação:

Quais são os processos pelos quais a gestão de recursos humanos influencia os resultados das políticas públicas destinadas aos alunos nos estabelecimentos públicos de ensino, de nível secundário, na Região Autónoma da Madeira?

Esta pergunta foi definida segundo as orientações de Strauss e Corbin (1998), pelo que se pretende identificar um fenómeno a ser estudado, em vez de identificar relações entre variáveis independentes e dependentes. A pergunta apresenta-se aberta o suficiente para iniciar a investigação, contudo, pretende nem ser demasiado aberta – a ponto de criar um universo de hipóteses – nem demasiado focada – podendo restringir a descoberta.

Para responder à questão de partida, surge a necessidade de definir objetivos gerais e específicos da investigação.

Objetivo geral:

1. Compreender a relação entre a gestão de recursos humanos e os resultados das políticas públicas dos estabelecimentos públicos de ensino secundário.

Objetivos específicos:

1. Descrever o sistema de gestão de recursos humanos que vigora no setor público da educação, na Região Autónoma da Madeira.
2. Construir um conjunto de indicadores de medida dos resultados das políticas públicas da organização escola.
3. Determinar em que medida a estratégia de gestão de recursos humanos está integrada e alinhada com a estratégia da Organização Escola.
4. Avaliar a coerência das práticas de gestão de recursos humanos e da estrutura organizacional.
5. Avaliar o papel da organização escola, enquanto fator mediador ao serviço das políticas públicas.

6. Identificar um conjunto de práticas de recursos humanos, ou fatores mediadores, que condicionam os resultados das políticas públicas.

Em coerência com o exposto, este trabalho tem início teórico na gestão estratégica dos recursos humanos. Identifica a discussão do impacto da gestão estratégica de recursos humanos no desempenho organizacional e progride para o debate das políticas públicas de educação. Procede a uma revisão metodológica, abarcando a *grounded theory*, mas também invoca o modelo teórico 7-S da *McKinsey* e a teoria contingencial para promover uma compreensão mais realista do fenómeno. Isto, com a ambição de revelar resultados que nos permitam a compreensão de um fenómeno social e desenvolver alguma discussão no domínio abordado.

1. GESTÃO ESTRATÉGICA DE RECURSOS HUMANOS

1.1. CONCEITO

A gestão estratégica de recursos humanos é inicialmente definida por dois modelos na década de 80, nas escolas de Michigan e Harvard, ficando conhecidos por *Matching Model* e *Harvard Framework*.

Na *Michigan School* é proposto que o sistema de recursos humanos e a estrutura da organização devem ser geridos de forma a serem coerentes com a estratégia organizacional. Nesta corrente aprofundam a noção de que existe um ciclo de recursos humanos, organizado em quatro processos ou funções, desempenhadas em todas as organizações: seleção; avaliação do desempenho; sistema de recompensa e desenvolvimento (Armstrong, 2008).

Bilhim (2006, p. 41) sobre o modelo de *Michigan* identifica o pressuposto teórico que sustenta a conceção desta escola: “a eficácia organizacional encontra-se correlacionada com as práticas e políticas de gestão de pessoas e com o seu alinhamento com a estratégia de negócio”. Pelo que o principal objeto da estratégia de recursos humanos é “a sua contribuição para o sucesso da estratégia organizacional onde se insere” (Bilhim, 2006, p. 41).

A *Harvard School* apresentou uma conceção baseada nos *stakeholders*. Neste conceito, o papel da gestão de topo é harmonizar e incorporar os diversos interessados da organização, tais como: governo; sindicatos; funcionários; clientes; acionistas; associações. O quadro teórico de *Harvard School* apresenta-se mais amplo do que o de *Michigan*, na medida em que considera a GERH como uma dimensão que interage com os interesses dos *stakeholders*, os fatores situacionais, as consequências a longo-prazo e os *outcomes* de recursos humanos. A GERH é dividida em quatro áreas operacionais: influência dos empregados; fluxos de recursos humanos; sistemas retributivos; sistemas e trabalho. (Armstrong, 2008; Beer, Boselie & Brewster, 2015; Bilhim, 2006)

Os modelos de *Michigan* e *Harvard* foram apresentados em 1984, tendo marcado muitas investigações na área dos RH, que adotaram uma das concepções, ou uma fusão de ambas. Sobre a evolução do conceito de gestão estratégica de recursos humanos, Beer, Boselie e Brewster (2015) criticam a suposição que o objeto dos recursos humanos é unicamente melhorar o retorno para os proprietários ou acionistas. Estes autores identificam nesta década um ponto de viragem, a partir do qual é necessário adotar uma abordagem mais ampla, mais contextual, de várias camadas, mais sustentada nas necessidades a longo prazo de todas as partes interessadas.

Afirma-se que muita pesquisa tem sido realizada para mostrar uma relação positiva entre as práticas de GRH e o desempenho financeiro. Contudo, esse contributo deve ser atualizado face à tendência de alguns CEO's (*Chief Executive Officer* ou Diretor-geral), cujas empresas estão a trabalhar para além da criação de valor económico, visto frequentemente como única finalidade da organização (Beer, Boselie & Brewster, 2015).

Na literatura encontramos algumas definições de gestão estratégica de recursos humanos. Concetualizações diferentes apresentam, porém, um vetor comum, o facto de a GERH trazer o alinhar da estratégia desta função com a estratégia da organização.

A gestão estratégica de recursos humanos

(...) é um processo que envolve a utilização de abordagens gerais para o desenvolvimento de estratégias de recursos humanos, que são integrados verticalmente com a estratégia de negócios e horizontalmente uma com a outra. Estas estratégias definem intenções e planos relacionados com as considerações gerais da organização tais como a eficácia organizacional, e de aspetos mais específicos da gestão de pessoas, tais como: *resourcing*; aprendizagem e desenvolvimento; remuneração e relações com os empregados (Cania, 2014, p. 374).

Para Purcell (1999) a GERH está concentrada em ações que diferenciem uma empresa das suas concorrentes. Isto é, visto que a vantagem competitiva das empresas (organizações) deve basear-se em algo que a concorrência não consiga imitar ou reproduzir facilmente,

atribui-se aos RH a vantagem competitiva que as organizações detêm, que não pode ser reproduzida com facilidade pelos concorrentes (Armstrong, 2008; Bilhim, 2006).

Em harmonia com esta posição, Holbeche (2004) afirma que a GERH se apresenta focada na implementação de uma mudança estratégica e crescimento das competências base da organização, como forma de garantir que esta pode competir de forma efetiva no futuro.

Pfeffer (1994) reconheceu que a base da vantagem competitiva passa a estar nas pessoas. Esta vantagem competitiva sobressai e rivaliza, por exemplo, com a capacidade financeira. As fontes tradicionais de sucesso como os produtos, processos, tecnologia e economia de escala ainda proporcionam vantagem competitiva, mas considera-se vital para a sustentabilidade da organização os seus recursos humanos.

Uma das abordagens conceptuais da GRH – influenciada pelo seu carácter normativo – é ser tida como um conjunto de práticas. Nesta linha, Pfeffer (1998) contribuiu com um de diversos conjuntos de boas práticas que levam as organizações a serem mais bem-sucedidas. Para este autor tais práticas são:

- a) a segurança do emprego;
- b) a contratação seletiva de novos trabalhadores;
- c) equipas autogeridas e descentralização da tomada de decisão, como os princípios básicos do desenho organizacional;
- d) contingente comparativamente elevado de compensação sobre o desempenho organizacional;
- e) formação extensiva;
- f) reduzidas distinções de *status* e obstáculos, incluindo vestuário, língua, instalações de escritório e diferenças salariais ao longo dos níveis;
- g) extensiva partilha de informação financeira e do desempenho em toda a organização.

Savaneviciene e Stankeviciute (2010) encontraram diversos investigadores dedicados a estabelecer uma relação entre a forma como as pessoas são geridas – em especial por meio de práticas de RH – e o desempenho da organização. Contudo, notam a ausência de consenso sobre a natureza da GRH. Isto pela inexistência de uma lista única e unânime de práticas desses recursos, ou sistemas de práticas que possam ser utilizados para definir ou medir a GRH.

Noutro sentido, as formulações de Purcell (1999) e Holbeche (2004) parecem conter em si a negação de um inventário único de receitas para ganhar coerência entre a estratégia organizacional e a dos seus RH. O sucesso das organizações é colocado numa vantagem competitiva de umas em relação às outras, numa mudança estratégica em que recursos humanos sejam uma fonte privilegiada de vantagem e dificilmente reproduzida pela concorrência. Não será desta forma espectável uma lista única de práticas de gestão de recursos humanos conducentes ao sucesso. Compreende-se antes a especificidade de cada organização, tal como dos seus funcionários, solicitando ao gestor um diagnóstico particular das suas condições e uma visão de transformação estratégica da organização com os seus recursos humanos.

A perspetiva de “definir GRH como um conjunto de práticas é claramente insuficiente e, em especial, quando se procura esclarecer como é que a GRH tem impacto na performance organizacional” (Veloso, 2007, p.24), pelo que outras dimensões devem ser consideradas, como por exemplo a estratégia da organização.

1.2. GESTÃO DE PROFESSORES NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A especificidade da administração pública (AP) face à administração privada, reside no contexto político em que a primeira atua. A administração pública procura a satisfação de necessidades coletivas, o que a coloca na dependência do poder político. Já o setor privado sente os seus constrangimentos por via do mercado e das suas leis.

Neste pressuposto, entende-se:

As diferenças entre os serviços públicos e privados resultam de fatores únicos e específicos inerentes às organizações públicas e que restringem a sua descrição, estrutura e estilos de gestão. Tais fatores incluem: o controlo por políticos eleitos; o enquadramento legal, destinado especificamente aos serviços públicos; a responsabilidade perante uma série de garantias do interesse público. (Bilhim, 2006, p. 119)

Percebe-se que variáveis como o tamanho, a complexidade, a natureza hierárquica ou o grau de (des)centralização não sejam relevantes para distinguir organizações públicas e privadas. Refere Bilhim (2006) que as diferenças entre os setores se encontram ao nível de enquadramento. Porque a administração pública se desenvolve num contexto particular e específico de limitações, colocadas pelo caráter jurídico-político que a envolve. Reservamos a discussão da natureza política da AP para o terceiro capítulo, e prosseguimos pela abordagem da supremacia do direito sobre o setor público.

A GRH no setor público convive com as mesmas condições do setor onde se desenvolve. Tal como a AP, a GRH tem sofrido algumas transformações ao longo do tempo. Desde um período anterior a abril de 74, até a atualidade, é possível identificar várias fases (Rocha, 2010; Teixeira 2012) pelas quais a GRH tem decorrido. No âmbito do estudo em causas revela-se de interesse atender ao período posterior a 2002.

A AP adotou os moldes europeus em 2003, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 95/2003, de 30 de junho. Pretendeu-se “racionalizar e modernizar as estruturas, reavaliar as funções do Estado e promover uma cultura de avaliação e responsabilidade, distinguindo o mérito e a excelência”. Percebe-se uma influência da Nova Gestão Pública na reforma que se introduziu, “nomeadamente através de preocupações expressas com a racionalização de custos, a aproximação do setor público ao privado, e a procura de uma maior eficiência.” (Teixeira, 2012, p.37)

Este modelo de reforma é considerado o maior processo de mudança organizacional da AP desencadeado no país, com influência direta na GRH. Todavia, a modernização (racionalização administrativa) requerida é vista como uma mudança induzida de forma

exógena a Portugal. Compreende Bilhim (2006) que o impulso de mudança é imposto pelo exterior, e, se tal não existisse o mais certo seria imperar a racionalidade política. Expõe-se, por conseguinte, uma AP – e uma GRH em particular – que responde a estímulos externos, em detrimento de apresentar uma visão, ou estratégia própria.

No período pós 2002 a literatura identifica dois momentos significativos: em 2006, com a criação e implementação do Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE); em 2008, com a nova regulação sobre os vínculos, carreiras e remunerações dos trabalhadores do Estado, pela Lei n.º 12-A/2008 de 27 de fevereiro.

O primeiro tem como objetivos: modernizar e racionalizar a Administração Central; melhorar a qualidade dos serviços prestados pela Administração aos cidadãos, empresas e comunidade; colocar a Administração Central mais próxima e dialogante com o cidadão. Com o PRACE compreende-se a chegada de um modelo de gestão por objetivos. Identificam-se e descrevem-se objetivos a atingir num determinado prazo de conclusão, abordando também a avaliação e monitorização das tarefas (Nunes, 2009).

A gestão por objetivos, para Araújo (2008), apresentou a capacidade de introduzir uma lógica estratégica na gestão dos organismos públicos. Uma associação evidente dos objetivos e resultados esperados alteraram o funcionamento da organização e o comportamento das pessoas. Sugere o autor que o PRACE foi catalisador de forças comum entre a organização e os seus ativos humanos.

Como consequência, surgiu a necessidade de criar um instrumento de avaliação de desempenho, o Sistema Integrado da Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP), aprovado pela Lei n.º 66-B/2007, de 28 de dezembro. “Este instrumento procura avaliar os trabalhadores, os dirigentes e os organismos numa lógica sistémica e de modelo global de avaliação, que assenta num sistema integrado de gestão por objetivos ao nível estratégico, tático e operacional” (Mendes, 2012). Sugere-se, pelo menos ao nível da lei, uma coerência entre os resultados individuais e os resultados organizacionais, isto é, uma aproximação da GRH ao paradigma estratégico.

O segundo – Lei n.º 12-A/2008 – veio alterar a forma de planeamento de RH. As organizações públicas passam a olhar para as suas necessidades de recursos humanos com base num horizonte temporal de um ano, numa relação entre as atividades necessárias e a existência de um orçamento.

O vínculo dos trabalhadores do Estado também é alterado, numa aproximação aos termos legais que vigoram no setor privado. Desta forma, os trabalhadores do Estado perdem a proteção do vínculo efetivo e ingressam nos contratos de trabalho por tempo indeterminado, tal como surgem as modalidades de contrato a termo resolutivo certo ou incerto.

Além do vínculo, as carreiras e categorias foram alteradas. Promoções e remunerações passam a estar dependentes da avaliação de desempenho e da iniciativa da gestão, condicionadas pela orçamentação disponível. As inúmeras carreiras foram reduzidas a três categorias: técnico superior; assistente técnico; assistente operacional. As quais passam a seu auferidas por via uma tabela remuneratória única. Como exceção, juízes e militares mantiveram as suas tabelas remuneratórias.

A nova AP – um novo serviço público, com sentido de missão (Bilhim, 2006) – pretendida pelas iniciativas de governo contém em si uma nova visão ao nível da GRH, tal como alguns desafios, suportados em determinados aspetos inovadores: servir cidadãos e não clientes; procurar o interesse público; valorizar a cidadania e não a capacidade empreendedora; pensar estrategicamente e atuar democraticamente; prestar contas; valorizar as pessoas e não apenas a produtividade; servir mais que mandar (Bilhim, 2006; Teixeira, 2012).

A visão sobre a GRH altera-se com os novos processos e práticas que a legislação definiu. Espera-se que os professores, enquanto funcionários públicos, tenham também sentido alterações na sua gestão, mas esta classe profissional tem um regime especial. Pela condição da Autonomia Regional, os professores a exercer em estabelecimentos públicos de ensino da Madeira têm ainda o nível de legislação/regulamentação regional.

Na Região Autónoma da Madeira, o órgão de poder político com a tutela da gestão de pessoal docente é a Direção Regional de Inovação e Gestão (DRIG). Direção que funciona na dependência hierárquica da Secretaria Regional de Educação (SRE) e do Governo Regional.

Na lei orgânica da DRIG – Decreto Regulamentar Regional n.º 5/2016/M – podemos ler a missão (artigo 2.º) desta instituição numa relação anunciada entre os recursos humanos e a organização:

A DRIG tem por missão criar condições políticas, legais e técnicas para o desenvolvimento da administração e gestão das organizações escolares, com foco na gestão sistémica e integrada de recursos humanos, promotora de uma educação sustentada no conhecimento e na inovação.

Do artigo 3.º transcrevemos algumas alíneas, as que evidenciam uma relação das atribuições da DRIG num sentido de coerência estratégica dos professores com as escolas.

- a) Promover as políticas de desenvolvimento da administração, gestão e valorização de recursos humanos definidas para a administração pública regional no quadro da Secretaria Regional de Educação, abreviadamente designada por SRE, coordenando e apoiando os seus serviços na respetiva implementação [...];
- c) Harmonizar a política geral da Administração Pública com as medidas a adotar nas áreas docente e não docente dos estabelecimentos de educação e ensino da Região Autónoma da Madeira, abreviadamente designada por RAM, emanando orientações em sede de recursos humanos e remunerações e procedendo ao respetivo acompanhamento;
- d) Prosseguir a política de estabilidade dos mapas e quadros de pessoal dos estabelecimentos de educação e ensino da rede pública e privada, das instituições particulares de solidariedade social com valência na educação e das escolas profissionais;
- e) Promover ações que visem a produção de conhecimento e inovação, sustentada numa gestão integrada e sistémica do capital humano da SRE;

Mais que expor uma coerência pretendida, o texto revela uma gestão de recursos humanos docentes desenhada a dois níveis, o político/administrativo e o escolar.

Por um lado, o diploma de autonomia e gestão escolar da RAM (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M, de 21 de junho, que veio alterar o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro) estabelece no que respeita à gestão de recursos humanos a competência da direção executiva escolar: “distribuir o serviço docente e não docente” (alínea f, do ponto 2, do 15.º artigo); e “proceder à seleção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal de concursos” (alínea j, do ponto 2, do 15.º artigo).

Por outro,

(...) as escolas estão dependentes das orientações emanadas pela [DRIG] no respeitante aos aspetos mais relevantes da gestão dos seus recursos humanos, como por exemplo, o recrutamento e seleção, a remuneração e a avaliação do desempenho. A [DRIG] funciona então como uma organização reguladora da aplicação das políticas emanadas pela [SRE] e, às escolas, compete colocá-las em prática dentro do seu restrito campo de autonomia, principalmente, no que concerne a assuntos relacionados com a Gestão dos seus Recursos Humanos (Costa, 2011, p. 29).

Pelo exposto, coloca-se a administração central e a escola em confronto, de forma a definir qual a entidade mais apropriada para desempenhar determinados processos de gestão de recursos humanos docentes. Nesta disputa, o papel da escola sobre a gestão dos professores parece apresentar-se diminuído. Isto é, “a gestão democrática das escolas, constitucionalmente consagrada, coexiste com uma administração centralizada do sistema escolar que, por definição, impede o carácter democrático da gestão escolar ou reduz-o às suas dimensões formais, indispensáveis e mínimas” (Lima, 2007, p. 41).

Porém, parece existir a noção política que uma gestão estratégica dos seus recursos humanos desenvolvida nas escolas, podem colocá-las em melhores condições de alcançar o sucesso dos seus alunos, pelo que se concedeu às escolas uma margem de capacidade para

recrutar/selecionar os seus professores. Como se poderá constatar pelos pontos 1 e 2, do artigo 9.º, da Portaria n.º 202/2017, de 16 de junho, os quais se transcrevem:

1- Os órgãos de gestão das escolas podem solicitar a requisição de docentes de carreira que possuam a formação, experiência e competências profissionais adequadas à concretização do seu projeto educativo e ao desenvolvimento de projetos conducentes à melhoria do ensino e das aprendizagens.

2- As requisições referidas no número anterior têm como limite 15% dos docentes de carreira em exercício de funções no ano escolar anterior ou o número total de docentes em mobilidade na escola no ano escolar anterior.

As produções legais/regulamentares regionais sobre a gestão escolar em geral e a gestão de recursos humanos são várias. Podemos no sítio institucional da DRIG - www.madeira.gov.pt/drig - aceder ao inventário de legislação que respeita aos professores por forma direta ou indireta. Subdivide-se a lista de 32 documentos de legislação aplicável em: geral; organização no trabalho; recrutamento e seleção; formação; processamento de abonos; férias, faltas e licenças.

Uma vez que neste capítulo abordaremos adiante a discussão de alguns processos e técnicas de GRH, alguns dos quais constantes na enumeração antes feita, não procedemos a uma análise do direito produzido nestes domínios. Todavia, extrai-se do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira a ideia que uma gestão de recursos humanos docentes definida pela RAM coloca os professores e as escolas numa ação harmonizada: “O Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, de 25 de fevereiro, assumiu-se como um documento valorizador da função docente e da escola pública no quadro do Sistema Educativo Regional” (Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M, de 29 de agosto, p. 4866).

Pelo exposto, percecionamos a gestão de um sistema subjugado pela supremacia do direito. Reservamos para o capítulo de Políticas Públicas de Educação a discussão da influência da natureza Política sobre a gestão de recursos humanos docentes, não desprezando que a

própria primazia do direito possa encerrar nos seus instrumentos uma visão da natureza Política.

1.3. PROCESSOS E TÉCNICAS DE GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

Identificamos o debate relativo à necessidade, ou recusa de a gestão de recursos humanos ser estudada sobre uma lista única de práticas. Não nos posicionamos na corrente que perspetiva um conjunto de procedimentos, com a capacidade de obter melhores resultados organizacionais. Todavia, julgamos ser relevante ao estudo que se desenvolve, conhecer alguns processos e técnicas de GRH.

A exiguidade de investigação no domínio específico da relação entre a gestão de recursos humanos docentes e os resultados de políticas públicas de educação suporta a noção que a proposta de um conjunto de processos possa ser um conjunto incompleto, quer pela condição de se estudar o setor público, como o setor de educação. Porém, não se pode fazer tábua-rasa ao que se conhece sobre processos, técnicas ou outros contributos que recaem sobre a GRH, como sejam a cultura organizacional ou o recrutamento e seleção.

1.3.1. CULTURA ORGANIZACIONAL

O interesse pela cultura organizacional (CO) surge na década de 70, sendo a década posterior a mais profícua na tentativa de sistematizar e conceptualizar a área. Uma razão sugerida para a pertinência do seu estudo reside na necessidade de trazer causas de ordem simbólica e subjetiva à explicação do sucesso organizacional, onde surgem trabalhos a relacionar CO com a eficácia ou excelência organizacional (Bilhim, 2006; Nunes & Vala, 2007).

Nessa fase, o conceito de cultura desenvolvido por investigações indutivas e qualitativas permitiram uma compreensão mais contextualizada, rica e complexa da dinâmica das

organizações. Trazendo para o foco da análise das organizações os seus aspetos humanos, de acordo com a escola das relações humanas. “Colocarmo-nos nesta perspetiva, significa que estamos a acentuar o carácter socialmente construído e simbólico das realidades organizacionais, sendo as organizações concebidas como sistemas de crenças utilizados pelos atores para interpretar e recriar a realidade na qual vivem” (Nunes & Vala, 2007, p. 122).

A cultura organizacional é um constructo multifacetado e polissémico, perspetivado como uma moda, uma metáfora ou um paradigma (Morgan, 1986; Lopes & Reto, 1990). Os estudos realizados no seu âmbito – e com maior proximidade à GRH – têm sido desenvolvidos numa de três perspetivas: integradora; diferenciadora; fragmentada (Martin, 1992; Meyerson & Martin, 1987). Em função da opção tomada surgem diferentes conceitos de CO, proporcionando várias leituras da realidade, tal como diferentes estratégias de gestão da cultura.

Na perspetiva integradora surgem estudos que relacionam a CO com a excelência (Peters & Waterman, 1982) ou com a eficácia organizacional (Denison, 1994).

Uma definição de cultura organizacional na perspetiva integradora é: “O padrão de crenças e valores partilhados que conferem sentido aos membros de uma organização e lhe proporcionam as regras de comportamento na sua organização” (Davis, 1984, p. 1).

Expõe-se como característica central o consenso no interior da organização. Assim, temas geradores de potenciais divergências – objetivos a atingir, legitimidade do poder, critérios de tomada de decisão, estilo de liderança – são acolhidos com acordo pelos indivíduos. Numa metáfora, a organização é descrita como uma família para evidenciar a harmonia, o carácter interpessoal e o afeto que os colaboradores têm pela organização (Nunes & Vala, 2007).

Na perspetiva diferenciadora, uma definição de cultura organizacional é: “Um conjunto de entendimentos ou significados partilhados por um grupo de pessoas. Os significados são amplamente partilhados tacitamente pelos indivíduos, são claramente relevantes para um grupo particular e são distintivos do grupo” (Louis, 1985, p. 74).

De forma distinta à perspectiva anterior, percebe-se a organização numa falta de consenso organizacional, suportando-se essa noção na existência de subculturas que podem introduzir conflitos. As diferenças de poder e de interesses associados à existência de múltiplos grupos é por conseguinte potenciadora de divergências entre os mesmos. Numa metáfora, Martin (1992) afirma que nesta perspectiva revelam-se ilhas de entendimento num mar de ambiguidade.

No particular dos estudos que relacionam a cultura com a eficácia organizacional, esta perspectiva chama a atenção para alguns efeitos positivos que podem surgir dos conflitos, assim como diferentes subculturas apresentarem perceções distintas sobre a eficácia (Nunes & Vala, 2007).

Na perspectiva fragmentada compreende-se que a ambiguidade é inevitável e está omnipresente nos contextos organizacionais. Uma situação pode ser entendida por diversas formas, pelo seu carácter paradoxal, falta de clareza, ou complexidade. Pelas várias interpretações das manifestações culturais podem coexistir discordâncias e consensos sobre os mesmos valores, dificultando a antecipação de uma melhor forma de empreender determinadas ações. Os indivíduos constroem ou alteram os seus pontos de vista de acordo com a informação disponível a um dado momento, secundarizando-se a noção que a pertença grupal conduz a uma subcultura. Entende-se antes que as pessoas se agrupam temporariamente em torno de interesses específicos que lhes são comuns, mas também efémeros.

Uma definição de CO na perspectiva fragmentada é: “(...) uma rede de indivíduos, esporádica e imperfeitamente conectados pelas suas posições mutáveis numa variedade de assuntos. O seu envolvimento, as suas identidades subculturais e as suas autoconcepções flutuam em função dos temas ativados num dado momento” (Martin, 1992, p. 153).

Como metáfora da criação de entendimentos consensuais em contextos de complexidade e dificuldade, surgem na perspectiva referida termos como “selva” e “rede”.

As três perspectivas enunciadas são distintas, mas complementares, na perspectiva de Martin (1992). Para o autor é espectável que numa organização se encontrem as três perspectivas,

razão que o leva a acreditar que um estudo que pretenda captar a essência de uma cultura organizacional terá de lhes recorrer. Nessa lógica, será possível evidenciar o que é consistente e consensual, as inconsistências que estarão associadas a diferenças subculturais, tal como as ambiguidades geradoras de agrupamentos efêmeros e contextuais.

Abordando a CO na relação com a GRH, a literatura revela três entendimentos.

O primeiro compreende a influência da CO sobre a GRH. “Quando se encaram as práticas de gestão de recursos humanos como consequências da cultura organizacional, parte-se do pressuposto de que é a cultura que determina o tipo de gestão que se pratica na organização” (Bilhim, 2006, p. 165). Deste prisma, as práticas de gestão que são potencialmente eficientes são as que são construídas em conformidade com as exigências da cultura.

Exemplo de um autor que defende ser a cultura organizacional a determinar o tipo de práticas de gestão é Schein (1985), na sua formulação teórica sobre a natureza da cultura. Na sua ótica, a cultura organizacional é composta em três níveis: pressupostos básicos (*basic assumptions*) sobre a natureza da realidade e tomados à partida como indiscutíveis; valores (*values*), onde se requer algum nível de consciência por parte dos vários atores organizacionais; padrões de comportamento e artefactos (*artifacts & creations*), com respeito aos fatores visíveis e tangíveis.

Sobre a mesma implicação, Hofstede (1980) julga que a cultura é uma programação mental parcialmente compreendida pelos comportamentos, cognições e afetos das pessoas. Para o autor, é possível distinguir países e agrupá-los em famílias culturais, a partir das suas configurações. Desta forma, defende que os fundamentos das práticas de gestão encontram a sua explicação na natureza da programação mental dos países onde essas práticas se desenvolvem.

Um segundo entendimento afirma a posição oposta. Isto é, são as práticas de gestão de recursos humanos que determinam a cultura.

Nesta linha, os autores colocam-se na posição teórica do tipo cognitivo, para o qual: “(...) compreender a cultura organizacional implica evidenciar o esquema mental – ou pensamento automático – que os indivíduos partilham numa organização [...] e que representam as formas inconscientes através das quais os indivíduos agem e pensam nas organizações” (Ulrich & Lafasto, 1995, p. 318).

Para os autores anteriores estes pensamentos automatizados – identificados em vários níveis da organização – podem ser mantidos ou alterados por via das práticas de GRH. Isto é, são as direções de RH as responsáveis pela cultura instalada, seja ela burocrática, inovadora, baseada nos objetivos ou nos processos. O processo pelo qual este fenómeno é explicado, refere que os esquemas mentais (cultura) são criados pelos comportamentos/experiências e pela informação obtida. Sendo que as práticas de GRH direcionam comportamentos e fomentam a comunicação, é admissível que tais práticas contribuam de forma determinante para criar e manter a CO (Bilhim, 2006; Nunes & Vala, 2007).

Num terceiro entendimento, a relação é recíproca. Para Yeung, Brochank e Ulrich (1991) a CO constrange as práticas de GRH, mas a segunda deverá tomar em conta as características da primeira, sob o risco de se tornarem ineficazes. Entendem ainda que as práticas de gestão de recursos humanos podem criar, moldar ou reforçar a cultura, na medida em que induzem comportamentos e transportam informação, critérios que terão repercussão na cognição e cultura organizacional. Um exemplo de relação recíproca investigado em Portugal pode ser acedido em Neves (1996) e Neves e Jesuíno (1994). Autores que se propuseram a determinar correlações entre a CO (inovação; apoio; objetivos; regras) e práticas de GRH (gestão do emprego; recrutamento e seleção; estratégia; formação e desenvolvimento; manutenção).

Prosseguindo na procura de relações mútuas, podemos encontrar Sethia e Von Glinow (1985) a suportar a reciprocidade entre a CO e um sistema de recompensas. Para estes, uma determinada configuração de recompensas resulta das características próprias da organização. E mudanças nas recompensas induzem alterações à CO.

A mesma ideia, exposta por outro autor:

“Numa cultura organizacional altamente burocrática, é expectável o investigador vir a encontrar um sistema de recompensas apoiado na antiguidade. No entanto, se a mudança estratégica baseada nas novas exigências da envolvente exige uma nova forma de recompensar, por exemplo, baseada no desempenho efetivo de cada indivíduo, esta mudança no sistema de remuneração terá influência na cultura” (Bilhim, 2006, p. 173).

Outra relação recíproca está entre a cultura organizacional e a formação e desenvolvimento de competências, na medida em que a formação profissional seja uma manifestação da cultura organizacional, assim como um veículo para a sua gestão.

Como manifestação da CO, Harisson (1988) sugere que a cultura, a estrutura e o poder são os contextos em que se desenvolve a formação. Assim, a formação deverá ser desenhada de acordo com as características daquelas, por forma a ter impacto. Como veículo, Latham e Crandall (1991) concluíram, pela investigação, que a formação contribuiu para a mudança de comportamentos das pessoas, pelo que opções estratégicas assentes em inovação necessitam de formação para que os indivíduos aprendam a lidar com a incerteza e a ambiguidade.

Da discussão sobre as relações entre CO e a GRH fica subjacente uma ideia. A ambição em trazer uma harmonia entre ambas para ganhar coerência entre os valores e ação das partes, por forma a atingir uma eficiência do homem, ao serviço da organização. É neste pressuposto que pode ser entendida a socialização organizacional, vista como um processo primordial de aculturação dos novos elementos das organizações.

Numa perspetiva dominante na literatura, acentua-se o domínio da organização sobre o indivíduo a socializar, assumindo a pessoa uma posição de conformidade em relação às imposições da instituição. Todavia, não deve ser menosprezado o papel do indivíduo na transformação da CO (Bilhim, 2006).

Na perspetiva dominante, Hellriegel, Slocumm e Woodman (1993) definem a socialização organizacional como o processo metódico pelo qual as organizações integram os novos

membros na sua cultura. Exemplos de domínios a adquirir pelo recém-chegados são: valores, conteúdos do trabalho; regras; procedimentos; normas.

A relação próxima entre cultura e socialização é exibida na definição de CO seguinte:

Um padrão de pressupostos básicos – inventados, descobertos ou desenvolvidos por um determinado grupo enquanto aprende a lidar com os seus problemas de adaptação ao exterior e de integração interna – que funcionou suficientemente bem para ser considerado válido e, como tal, ensinado aos novos membros como forma correta de perceber, pensar e sentir face a esses problemas (Schein, 1985, p. 9).

Todavia, não é porque alguém ensina que outro aprende. Assim se perceberá que a socialização, numa perspetiva de organização que ensina e da pessoa que aprende, possa ter como reflexos da socialização o sucesso ou o fracasso (Hellriegel, Slocumm & Woodman, 1993). Assim se manifesta a relevância em atender a trabalhos que abordem as táticas de socialização (Van Maanen & Schein, 1979) para compreender as diferenças resultantes dos processos de socialização, atendendo à diversidade de táticas de socialização desenvolvidas pela organização, com a finalidade de integrar o novo membro.

Atente-se ainda à circunstância da socialização não ser uma matéria respeitante a novos elementos da organização. Mesmo que uma pessoa se mantenha na mesma organização, deverá experienciar transições de carreira, uma progressão hierárquica, ou uma mudança horizontal de funções. Por conseguinte, as pessoas assumem novos papéis com novas expectativas. Assim se mostra a socialização como um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida profissional das pessoas (Bilhim, 2006; Nunes & Vala, 2007). Voltaremos a abordar o tema da socialização adiante, aprofundando este processo de GRH.

Pelo exposto neste tema conseguimos identificar duas circunstâncias. Uma é a condição das conceções de cultura organizacional abarcarem o sujeito trabalhador nas suas reflexões. Outra, são as relações recíprocas detetadas entre a cultura organizacional e as práticas de gestão de recursos humanos – como podem ser exemplo a socialização, as recompensas ou a formação. Por conseguinte, a cultura organizacional apresenta-se como um pensamento

dialético entre a organização e as pessoas que a constituem, num conjunto de interações mútuas.

Assim, parece fazer sentido que se aborde a discussão da perspectiva cultural para melhor compreender as organizações pelas pessoas. No caso particular, para melhor perceber a influência estratégica dos recursos humanos nos resultados da organização escola.

1.3.2. NEGOCIAÇÃO DE CONFLITOS

Por observação empírica, como pela literatura, é possível entender que o conflito é inerente aos seres humanos que convivem em sociedade e pode surgir por várias razões. Por isso atribui-se relevância aos mecanismos que buscam solucionar, ou conter tal fenómeno. Uma das formas, na especificidade da gestão de pessoas, será a negociação.

No caso particular dos professores procuramos no estatuto da carreira docente regional (Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M de 25 de fevereiro, com 2 alterações posteriores) o termo conflito, sem o encontrar. Por seu lado, o termo negociação surge no intuito de reconhecer “ao pessoal docente o direito à negociação coletiva nos termos legalmente previstos.” (Artigo 10.º). Revela-se, pela negociação, uma tentativa de promover soluções pacíficas por acordos satisfatórios, tentando integrar as necessidades de todos os envolvidos.

Compreende Borges (2010) que a negociação coletiva promove o ajuste de interesses entre as partes, por cedências mútuas e visando um acordo satisfatório, tendo por veículo mediador os sindicatos. Nesta conceção, compreende-se a debilidade do profissional em promover negociação de conflitos na sua classe, pelo que a relevância se coloca no interesse comum, para o qual é esperado que todos os professores contribuam.

As referências teóricas sobre negociação são possíveis de ser detetadas em vários movimentos. Nas relações industriais percebe-se o conflito como um fenómeno integrante das relações entre o empregador e empregado. Compreende também que as relações entre

várias unidades organizacionais são o reflexo de interesses simultaneamente divergentes e convergentes (Walton & McKersie, 1965). A teoria organizacional compreende o conflito como um subproduto disfuncional de uma gestão inadequada, que deveria de ser eliminado (Blau & Scott, 1962). Pela teoria das relações humanas concebe-se um modelo ideal de organização que excluía o conflito, compreendendo que este não é sempre um fenómeno revelador de alguma disfuncionalidade (Likert, 1967).

Foi desta evolução teórica que surgiu a noção de “(...) negociação coletiva (entre representantes do grupo empregador e do grupo assalariado) que ganha significado teórico, enquanto um dos principais instrumentos para a resolução de conflitos de motivos mistos” (Monteiro & Hospital, 2007, p. 153).

A expressão negociação de conflitos (percebida na área laboral e num sentido alargado de resolução de conflitos por via da negociação social), entende-se como “uma interação deliberada de duas ou mais unidades sociais complexas que visam definir ou redefinir os termos da sua interdependência” (Walton & McKersie, 1965, p. 3). Para outros autores, a negociação de conflitos é “um processo através do qual duas ou mais partes tentam estabelecer o que cada uma delas, no quadro de uma transação, deve dar e obter, ou deve efetuar e receber” (Rubin & Brown, 1975, p. 2). Noutra conceção, a negociação implica opções conjuntas que culminem numa decisão comum sobre como duas ou mais entidades podem distribuir entre elas recursos limitados (Thompson, 1998).

As múltiplas definições encontradas na literatura expõem a teoria, sobre a qual desenvolvem a sua investigação. Assim será compreensível a existência de diferentes perspetivas de análise sobre a negociação de conflitos: a perspetiva: analítica; das estratégias e táticas; cognitiva da tomada de decisão; da comunicação; das relações intergrupais (Monteiro & Hospital, 2007).

Nos modelos analíticos, o foco é colocado na forma de distribuição dos recursos durante a negociação, ou seja, na evolução dos bens de uma parte, em relação à outra. Compreende-se que o problema da negociação está nos desejos ou pedidos conflituais. Desta forma, o processo negocial desenvolve-se numa sequência de propostas e contrapropostas sobre a

repartição dos recursos. Neste contexto conceitual, são definidos dois modos de interação negocial com vista à solução do problema, a interação distributiva e a interação integrativa (Walton & McKersie, 1965). Para aprofundar as noções e aceder a exemplos destas interações poderá consultar-se Monteiro e Hospital (2007).

Na perspetiva de estratégias e táticas compreende-se que, perante o conflito, a negociação surge como uma opção para o resolver. Assim, os investigadores ambicionam compreender o comportamento dos negociadores para lidarem com as situações de conflito, tal como perceber os fatores condicionantes desses comportamentos. A negociação, neste âmbito, pode seguir cinco estratégias para responder com eficácia à resolução dos problemas: o confronto ou competição; a cedência; a inação; o abandono; a resolução do problema (Rubin & Brown, 1975; Pruitt & Rubin, 1986).

Para os autores antes referidos as estratégias são percebidas da seguinte forma: o confronto ou competição suporta-se na tentativa de uma parte impor à outra a solução que mais a beneficia; a cedência, em que uma das partes opta por reduzir as suas expectativas para ceder às exigências da outra; a inação, em que uma das partes ou ambas nada fazem, na expectativa que o decorrer do tempo trabalhará a seu favor; o abandono, em que uma parte decide abandonar física ou psicologicamente o conflito; a resolução do problema, em que as partes partilham uma procura de alternativas às propostas iniciais, com a salvaguarda dos principais interesses das partes.

Na perspetiva cognitiva coloca-se a negociação de conflitos como sendo um processo primordial de tomada de decisão. Neste prisma, tenta-se compatibilizar os conhecimentos provenientes dos estudos de processos de decisão e da cognição social, ambicionando descrever como as pessoas tomariam decisões nas negociações se o seu comportamento fosse puramente racional. “Esses modelos assumem o pressuposto da racionalidade das decisões e centram-se na análise de duas variáveis dependentes: o grau de acordo conseguido e a sua eficácia” (Monteiro & Hospital, 2007, p. 173). Assim, espera-se existir para as partes uma zona de acordo que seja reconhecida e preferível à manutenção do impasse.

Na perspetiva da comunicação é entendido que a negociação é realizada entre pessoas – negociadores – e estas usam a comunicação para obter a resolução da divergência de acordo com as ambições das partes. Embora a comunicação possa contribuir para a redução do conflito, não será linear que a oportunidade de comunicar seja desenvolvida pelos negociadores, ou que ocorra uma melhor negociação (Monteiro & Hospital, 2007). Numa época em que a comunicação é mais abrangente que o diálogo entre as partes, os meios de comunicação - televisão, rádio, jornais, internet – são utilizados estrategicamente pelas partes para dirimir as suas posições perante um grande público. Neste contexto, a comunicação veiculada pelos canais enumerados pode reforçar o antagonismo quando o confronto entre as partes já é intenso (Worchel, 1986), a negociação pode ser percecionada como um processo competitivo (Carnevale, Pruitt & Seilheimer, 1981), ou a intenção dos negociadores tornar-se individualista (Sheffied, 1995).

Por último, a negociação intergrupar. A referida negociação, abordada no âmbito das organizações, é desenvolvida por grupos de indivíduos. Por conseguinte, surge o negociador como o representante dos indivíduos agrupados, pessoa que age por conta do grupo de pessoas (constituintes). A representação será uma figura de tal forma comum que levou alguns autores a incluírem-na na definição de negociação, como será exemplo:

A negociação [...] pode ser definida como uma situação em que representantes de dois (ou mais) grupos de referência [...] se encontram com a intenção de apresentarem uma solução mutuamente aceitável para um (ou mais) problema(s), acerca do(s) qual(ais) os grupos de referência estão em conflito (Vidmar & McGrath, 1970, p. 154).

Revelam-se daqui duas dimensões de grupo a atender, onde o representante assume uma posição de fronteira, a intragrupal e intergrupar. O negociador, numa fase inicial, tenta sistematizar a posição dos constituintes do grupo que representa. O desenvolvimento das negociações conduz a uma aproximação entre os representantes dos grupos (intergrupar), podendo este movimento conduzir a um distanciamento entre a posição concertada no acordo mútuo e as posições de que partiram os constituintes. As cedências feitas na negociação configuram-se como um cenário de tensões no seio de cada grupo entre os

representantes e os representados (intragrupal). Considera-se que o conflito intergrupar pode desenvolver-se para um conflito intragrupal (Walton & McKersie, 1965), isto é, terá de se progredir para uma nova negociação em que o representante tenta “vender” o acordo ao grupo que representa (Pruitt & Carnevale, 1993).

Numa sociedade cada vez mais atuante, informada e envolvida, o conflito parece ocupar algum relevo na investigação. Várias áreas contribuem para a evolução do conhecimento sobre a negociação de conflitos, tendo-se estendido para múltiplos domínios da interação social, como são exemplos a negociação de reféns, de conflitos internacionais, de conflitos conjugais ou de conflitos ambientais. Sendo as organizações públicas ou privadas sistemas sociais, a negociação de conflitos também surge com interesse em estudar os processos e os fenómenos de negociação de conflitos com a intenção de contribuir para uma melhor gestão dos recursos humanos ao serviço das organizações. (Monteiro & Hospital, 2007)

1.3.3. ERGONOMIA: CONTRIBUTOS PARA A GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS

O cuidado com a gestão de recursos humanos em pressupostos estratégicos tem como suporte a noção do valor dos colaboradores para a prossecução dos objetivos estratégicos da organização. Pretende-se a otimização dos resultados organizacionais por via dos RH. Para aumentar o conhecimento sobre a relação do indivíduo com o trabalho têm colaborado várias disciplinas, como: psicologia social e das organizações; a sociologia do trabalho; o direito do trabalhador; a medicina no trabalho; a engenharia de produção, entre outras.

No âmbito da GRH, abordamos agora uma dessas disciplinas, a ergonomia. Esta área preocupa-se com a qualidade de vida no trabalho, ambicionando uma intervenção a montante do processo produtivo para que a GRH apresente um desempenho mais oportuno aos objetivos da organização, propiciando uma gestão integrada entre a organização e os profissionais, com especial atenção às condições do indivíduo e do sistema onde ele desenvolve a sua atividade (Bento, 2007).

Em termo ergonomia – do grego *ergon* (trabalho) e *nomos* (leis) – remete a disciplina no seu sentido estrito para o estudo das regras do trabalho. Historicamente, verifica-se que a ergonomia existe desde que o homem apresentou a preocupação em adaptar as suas ferramentas ou utensílios às suas características pessoais (Christensen, 1987).

Numa conceção académica, a ergonomia evoluiu por duas perspetivas, como explica Montemollin (1990): a primeira – corrente americana – em que os estudiosos recorrem a conhecimentos de várias disciplinas para aperfeiçoar as condições em a pessoa realiza o trabalho; a segunda – corrente europeia – em que o foco de análise se coloca no estudo e análise do trabalho dos funcionários, com o objetivo de “compreender para transformar”. Nesta perspetiva, pretende-se adaptar o trabalho às características do sujeito, numa evolução permanente de ambos.

No primeiro caso, a ergonomia surge numa relação privilegiada com a engenharia industrial ou de produção, a segurança e a higiene industrial. No segundo caso, a relação é colocada no campo de ação da psicologia do trabalho. Na vertente europeia (sobretudo francófona), mais próxima da realidade que investigamos, encontramos “maior ênfase na ergonomia cognitiva, onde o elemento central de análise se situaria em torno da forma como o homem processa informação para realizar o seu trabalho” (Bento, 2007, p.197).

Pela abrangência de atuação que foi colocada à ergonomia, a disciplina enveredou por “domínios de especialização que representam competências em atributos específicos do Homem ou em características da interação do Homem com o Sistema. De forma geral, esses domínios de especialização da Ergonomia são os seguintes” (Serralheira, Uva & Sousa, 2010, p. 61): ergonomia física; ergonomia cognitiva; ergonomia organizacional.

No domínio, por vezes imaterial, onde o setor educativo desenvolve a sua atividade, as noções de ergonomia cognitiva e organizacional parecem ser mais adequadas. Isto porque a ergonomia cognitiva se debruça nos processos mentais tais como a memória, a resposta motora, o raciocínio ou a perceção, que afetam a interação entre o Homem e os outros elementos do Sistema. Relacionam-se aqui tópicos como: a tomada de decisão; o desempenho especializado; formação relacionada com a conceção Homem/Sistema. Por seu

lado, a ergonomia organizacional dedica-se ao aperfeiçoamento dos sistemas sociotécnicos, onde se incluem as estruturas organizacionais, políticas e processos. Convergem nesta especialização a cultura organizacional; gestão da qualidade; gestão de recursos de equipas; comunicação; conceção de trabalho.

Desta forma se compreende que a análise e investigação ergonómica é realizada em três eixos principais. O sujeito (com a especificidade das suas características), a tarefa (no sentido do seu conhecimento) e o contexto onde decorre a interação entre o indivíduo e a tarefa (Bento, 2007).

Diversos autores, marcados por diferentes perspetivas e épocas, apresentam conceções de ergonomia. Uma define ergonomia como “uma ‘ferramenta’, para atuar na temática de qualidade de vida no trabalho, [com a função de] compreender os problemas (contradições) que obstaculizam a interação (mediação) dos trabalhadores com o ambiente de trabalho, cuja perspetiva é promover o bem-estar de quem trabalha e o alcance dos objetivos organizacionais” (Ferreira, 1986, p. 91).

Outra, define ergonomia como o “conjunto de conhecimentos científicos relativos ao homem e necessários para a conceção de ferramentas, máquinas e dispositivos que possam ser utilizados com o máximo de conforto, segurança e eficácia” (Wisner, 1987, p. 12).

A definição do Conselho Executivo da Associação Internacional de Ergonomia em 2000 é a seguinte: “A ergonomia (ou o estudo dos fatores humanos) tem por objetivo a compreensão fundamental das interações entre os seres humanos e os outros componentes de um sistema. Ela busca agregar ao processo de conceção, teorias, princípios, métodos e informações pertinentes para a melhoria do bem-estar do humano e a eficácia global dos sistemas.” (Ferreira, 2008, p. 91).

Das definições expostas será possível entender a ergonomia como uma disciplina científica com interesse no estudo de questões relacionadas com o planeamento, avaliação das tarefas e do posto de trabalho, bem como dos ambientes e sistemas. Esta disciplina busca a compatibilização do posto de trabalho com as necessidades específicas do trabalhador, considerando as suas habilidades e limitações, ambicionando uma melhor qualidade de vida

do sujeito que possa se repercutir nos resultados que as organizações pretendem alcançar (Paula, Haiduke & Marques, 2016).

A ergonomia ao colaborar com a GERH, partilha de pressupostos idênticos. Pretende-se conhecer processos ou técnicas de gestão de pessoas para proporcionar aos trabalhadores as condições mais favoráveis a desempenharem as suas tarefas, acreditando que uma coerência planeada entre os recursos humanos e a organização traga melhores resultados organizacionais. Percebe-se assim, que coexistam dois critérios, o da saúde dos trabalhadores, mas também o da eficácia económica.

Repara-se ainda que a ergonomia apresenta duas dimensões comunicantes, a teórica e a prática. Estando a dimensão científica preocupada em fundamentar as aplicações práticas, são estas que viabilizam a dimensão científica da ergonomia, isto porque a implementação dos resultados pode induzir novas investigações teóricas. Desta forma, ciência e prática evoluem no sentido de colocar os RH em melhores condições de desempenharem as suas tarefas (Vidal, 2010).

Sugere-se, por conseguinte, que os gestores detenham conhecimentos de várias áreas para desempenhar melhor o seu papel. Para isso “é necessário que os gestores estejam preparados para implementar mudanças, no sentido de oferecer, aos seus colaboradores, melhores condições de trabalho” (Paula, Haiduke & Marques, 2016, p. 122).

1.3.4. ATRAÇÃO DE RECURSOS DE RECURSOS HUMANOS PARA A ORGANIZAÇÃO

1.3.4.1. RECRUTAMENTO E SELEÇÃO

O recrutamento e seleção (RS) são processos da GRH de uma organização, interligados entre si, mas também com a socialização e a integração das pessoas no local de trabalho. Perante esta ideia percebe-se que o recrutamento e seleção ambicionam dotar a organização com as pessoas mais adequadas a satisfazer as suas necessidades estratégicas, num presente conhecido e futuro imaginado.

Por recrutamento entende-se o processo que visa atrair o maior e melhor conjunto de potenciais candidatos para determinadas necessidades. Por seleção entende-se o processo de escolha dos candidatos atraídos pelo recrutamento, englobando fases como a análise de funções, a escolha e aplicação de métodos de seleção, a atração dos candidatos e a decisão final. (Bilhim, 2006; Ribeiro, 2007)

Sobre os processos de RS destaca-se, quer na literatura como na prática, o paradigma da busca do “Homem certo para o lugar certo”, na crença que, para um determinado posto de trabalho existirá uma pessoa que é necessário localizar e afetar. Contudo, Ribeiro (2007) alerta para o reducionismo desta visão. O posto de trabalho é passível de sofrer alterações ao longo do tempo, tal como o indivíduo. Fatores como a evolução tecnológica podem alterar o posto de trabalho, resultando que um indivíduo antes eficiente perca rentabilidade num novo contexto operacional. Assim como se aceita que uma pessoa afeta a um posto de trabalho não mantenha os seus níveis de ambição e motivação, pois é possível que a pessoa tenda a alterar o seu comportamento face à organização.

O raciocínio exposto implica que se coloque uma questão. O RS deve escolher pessoas para ocupar um posto de trabalho ou para uma carreira? Para além de uma visão limitada para conhecer as características do posto de trabalho e proceder a uma análise funcional (conhecimentos, competências, experiências das pessoas), análise psicológica e variáveis circunstanciais, sugere-se a presença de um plano de recrutamento, que projete a médio ou longo prazo as necessidades de qualificação dos seus colaboradores. Esta prática é entendida como um sinal de gestão eficiente (Bilhim, 2006).

O ingresso de pessoas nas organizações é entendido não como a satisfação de necessidades do momento, mas como um processo estratégico. As pessoas são um recurso estratégico de elevada relevância para o funcionamento e desenvolvimento das organizações (Cunha, 1989).

Promove-se uma noção estratégica do RS de pessoas. São processos que podem influenciar a organização, como por exemplo: na manutenção ou alteração da sua cultura. Surgindo a necessidade de novos colaboradores para determinada função posso proceder ao

recrutamento interno, promovendo a manutenção da CO. Se, pelo contrário, a organização entender que uma mudança cultural seria benéfica, o recrutamento externo de candidatos é mais apropriado (Bilhim, 2006).

Outras dimensões recaem ainda sobre o RS, fortalecendo a ideia que recrutar e escolher pessoas tem um impacto na forma como a organização vai dar resposta às solicitações dos clientes/utilizadores. A política de RH pode escolher entre as categorias de pessoal de quadro, ou pessoal temporário. Com vantagens e desvantagens sobre as opções, contrasta-se, por exemplo: a qualidade e empenho das pessoas com vínculo contratual *versus* a flexibilidade dada à organização pelo trabalho temporário. Também se percebe que a escolha (in)correta de um candidato traz consigo diferentes consequências, tais como: índice de produtividade; perda/ganho de clientes; danos em equipamentos; absentismo (Ribeiro, 2007).

Quando um candidato é selecionado, a razão que suporta a decisão por determinado indivíduo parece estar relacionada com a convergência das características da pessoa com a organização, por forma a otimizar a relação satisfação/rendimento. Para as organizações, os RH são um ativo sobre o qual se espera determinada produtividade (Hunter & Schmidt, 1982). Deteta-se uma implicação que se espera verdadeira: uma pessoa satisfeita, terá um índice de produtividade superior. Nesta lógica, escolhemos os indivíduos que pelo seu desempenho anterior, ou potencial avaliado, mostrem maior possibilidade de satisfação para o posto de trabalho, ou para a carreira. Espera-se que a satisfação da pessoa permita-lhe alcançar índices significativos de produtividade. Todavia, esta relação causal pode ser posta em causa, por necessitar de validação empírica nos contextos particulares em que possa ocorrer (Lima, Vala & Monteiro, 1988).

Outra questão que surge relacionada com a seleção é o grau de validade preditiva que determinados métodos apresentam, compreendendo que este “indica-nos a capacidade do sistema (preditor) em prever, com determinado grau de confiança, o comportamento de um determinado critério” (Ribeiro, 2007, p. 271). Possivelmente, por esta incerteza, a avaliação do melhor método (Muchinsky, 1986) é um debate constante na literatura. De múltiplos procedimentos de escolha, observamos, em particular, a entrevista e o *assessment centre*.

A entrevista parece ser um dos métodos mais utilizados (Bártolo Ribeiro, 1995). Pode ser de carácter convencional, ou psicológica, e é uma situação semiestruturada de interação entre dois sujeitos, onde o entrevistador procura aprofundar o conhecimento sobre o candidato, mostrar-lhe as condições da organização e apreciar a sua adequabilidade à mesma (Bilhim, 2006).

O *assessment centre* é um método que recorre a vários exercícios, testes e entrevistas para estimar o nível de adaptação da pessoa à função (Moses & Byham, 1982). Tem uma natureza de predição, na medida em que é possível estimar esse grau de adaptação (Hunter & Hunter, 1984). A sua construção é específica para a função a que será aplicada, esperando-se que esta metodologia, concebida circunstancialmente, tenha um grau elevado de objetividade. Também se recorrem a vários avaliadores/observadores treinados e com um conhecimento apurado das exigências da função vaga. Os candidatos são observados pelo seu comportamento nas provas. Não estando isento de crítica, este sistema é pouco usado em Portugal pelo elevado custo que compreende (Ribeiro, 2007).

Da recolha realizada até aqui, uma dimensão parece estar ignorada dos processos de recrutamento e seleção. As equipas onde as pessoas vão trabalhar são mais do que a soma dos indivíduos. Constatase uma carência de métodos ou técnicas que avaliem a eficácia de um indivíduo no trabalho de equipa que terá de desempenhar em contexto real dentro das organizações (Barrick, Stewart, Neubert & Mount, 1998). Expõe-se assim a fragilidade dos processos de seleção chamarem à organização as pessoas que supostamente terão melhor produtividade, na razão que não os avalia no contexto grupal em que vão desenvolver a sua atividade.

Outra situação ainda emerge da circunstância específica em que investigamos. O RS dos professores é um processo burocrático e centralizado, regulado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 28/2016/M. Por esta condição, as escolas têm uma capacidade reduzida de escolher os seus professores. A tutela desenvolve todo o processo com base numa lista de vagas necessárias por grupo disciplinar que recebem das escolas, sem que seja explícito o âmbito específico das funções que o docente lá colocado terá que desempenhar.

A formação de base obtida nas universidades (na sua média designada por classificação profissional) e o tempo de serviço prestado (contabilizado em dias), apresentam-se no artigo 11.º do decreto referido antes, como os definidores da graduação profissional com que os professores serão opositores ao concurso. Daqui decorre uma lista ordenada sobre a qual os professores são distribuídos pelas vagas existentes nas escolas. Métodos como a entrevista ou *assessment centre* não são utilizados.

Sobre a fragilidade do processo de seleção de docentes, ou a permissão do acesso de um professor a uma vaga ou à carreira, terá surgido a ideia de realizar provas de acesso e seleção dos candidatos à profissão docente. Todavia, as organizações ligadas à classe docente acolheram a sugestão com grande contestação, sendo que, até o momento, o processo não foi implementado. Este movimento foi alvo de estudo académico, o qual concluiu a incapacidade do modelo de ingresso proposto, por ignorar a qualidade pedagógica dos candidatos a docentes (Oliveira, 2013).

As PP de educação têm sido assumidas como uma competência da administração central, sendo o particular do RS uma das matérias em que a centralização se tem mantido, evidenciando-se o princípio de indiferenciação profissional. Por um lado, Morais (2016) percebe a manutenção da centralidade na medida em que identificou dois grupos de atores com diferenças significativas de ideias e interesses em jogo, comprometendo a dificuldade em construir compromissos sobre outras soluções de recrutamento e seleção de professores mais próximas das escolas. Por outro, identificou nas escolas uma valorização clara que um determinado conjunto de experiências, formação profissional e perfis de competência, no sentido de darem resposta a um conjunto de necessidades com que se confrontam no quotidiano, tais como: absentismo; indisciplina; abandono escolar; insucesso. Da reflexão desenvolvida, o autor concluiu a importância de colocar os instrumentos de recrutamento e seleção ao serviço dos alunos e das escolas.

1.3.4.2. ACOLHIMENTO E SOCIALIZAÇÃO

Como já referimos antes, o acolhimento e socialização são processos relacionados com o recrutamento e seleção na intenção de trazer às organizações pessoas capazes de contribuir para o desenvolvimento da sua estratégia. O contributo do trabalhador à organização não se garante com o preenchimento de uma vaga na seleção de um candidato, surgindo o acolhimento e integração de um colaborador como a oportunidade de dar a conhecer ao novo membro a cultura organizacional que está a ingressar. Mais que dar a conhecer, a intenção do acolhimento é a de modificar as atitudes das pessoas numa harmonia desejada com os objetivos da organização (Mosquera, 2007). Pretende-se “transformar o recém-chegado num novo membro” (Bilhim, 2006, p. 235).

O processo de integração do indivíduo na organização é apresentado por procedimentos de acolhimento e acompanhamento. Entende-se que a integração e acolhimento do colaborador fazem parte de um processo maior que é a socialização.

“(...) Socialização organizacional, ou processamento de pessoas, refere-se à maneira pela qual as experiências de aprendizagem de pessoas que assumem novos cargos, *status*, ou papéis nas organizações são estruturadas por outras pessoas dentro da organização” (Van Maanen, 1989, p. 45).

Para Feldman (1976), a socialização organizacional é um processo pelo qual os novos membros passam de elementos externos a elementos efetivos e participativos da organização.

Os dois conceitos anteriores assumem visões distintas. Sendo o primeiro uma noção lata de socialização, compreende-se a abrangência do processo na medida em que se torna relevante qualquer movimentação dos indivíduos no interior da organização. O segundo percebe a socialização no contexto mais restrito, de aculturação de um membro novo.

As duas ideias referidas (adaptação ou aprendizagem de papéis e passagem de membro externo a efetivo da organização) são desenvolvidas por vários autores. Podem, contudo, ser unificadas através da socialização organizacional, um processo pelo qual os novos elementos

de uma organização compreendem e “apreciam os valores, aptidões, comportamento esperado e conhecimento social, essenciais para assumirem um papel organizacional e para participarem como membros da organização” (Louis, 1980, p. 229-230).

Percebendo a socialização na sua função mais restrita de aculturação de um recém-chegado, compreende-se a sua relevância pela debilidade dos modelos de recrutamento e seleção. Estes avaliam as aptidões individuais do sujeito para interagir no contexto da organização real, onde várias variáveis psicossociológicas atuam. As competências profissionais que justificaram a seleção de um colaborador são importantes, mas insuficientes para anteverem uma carreira de sucesso dentro da organização. Reconhece-se que o sucesso ou fracasso do indivíduo está dependente em larga medida das relações sociais que cada sujeito estabelece desde o primeiro dia do seu ingresso (Bilhim, 2006; Mosquera, 2007).

Porém, o processo de socialização não começa apenas no primeiro dia de trabalho. Está descrita na literatura uma fase denominada socialização antecipatória. Mesmo antes de pensar que poderia ingressar numa determinada organização, uma pessoa recebe por amigos, familiares, colegas, agências de emprego ou pela escola, informações sobre os valores e normas de uma determinada organização (Porter, Lawler III & Hackman, 1987). Outra fonte de informação pode ser constituída por jornais, revistas ou relatórios (Greenberg & Baron, 1995). Contudo, as informações que chegam ao indivíduo são produzidas por alguém, e, por conseguinte, podem estar envoltas em interesses ou opiniões específicas e não harmonizáveis com a situação real. Assim, não só pela diferença entre a informação recolhida e a situação concreta, como pela expectativa do próprio indivíduo estar empolada, é possível que o novo membro tenha que lidar com contrastes ou surpresas, no que Young e Lundberg (1996) designam por “choque de socialização”.

Numa segunda fase, designada por encontro – que começa no primeiro dia de trabalho e pode-se prolongar para além do período experimental em que o novo elemento se torna efetivo – desenvolvem-se procedimentos com vista a adaptar o sujeito à organização. Nesta fase, a organização pode recorrer a programas de acolhimento para tentar minimizar a ansiedade inicial que o novo membro possa sentir, promovendo um clima de apoio e desenvolvimento profissional (Mosquera, 2007).

Sobre os programas de acolhimento tem sido entendido que um bom plano é benéfico para o indivíduo e a organização. Todavia, uma vez que a intenção da organização será aproximar o sujeito da organização e torná-lo um contributo para o desempenho da mesma, Young e Lundberg (1996) sugerem que, pelo menos no primeiro dia de trabalho, as organizações estejam mais focadas no que é mais importante para o indivíduo.

Outra forma de suportar a socialização será através da disponibilização de um manual de acolhimento (Delvas, 2017). Este documento deverá conter as informações necessárias ao novo membro, tendo o cuidado de apenas conter os dados pertinentes, por forma a não o tornar pouco apelativo, ou mesmo contraproducente. Entendido como um instrumento de acolhimento, este manual não substitui outros meios, nem esgota todas as necessidades que a pessoa sentirá de acordo com as experiências que for tendo na organização (Mosquera, 2007).

Outra modalidade é o curso de acolhimento. Esta modalidade formativa, com maior destaque em setores que desenvolvem uma função comercial (como por exemplo o bancário ou o segurador), é desenvolvida sobre uma pretensa relação entre a formação inicial provida pela organização e o desempenho dos novos colaboradores. Todavia, é sugerido que esta relação necessita de ser objeto de mais estudo para ser mais conclusiva (Mosquera, 2007).

Por último, um tutor ou orientador de estágio é também um meio de acolhimento e socialização. Para Greenberg e Baron (1995) é empiricamente comprovado que a existência de um tutor está fortemente associada ao sucesso do novo membro na carreira. O tutor acompanha a integração, fornece informações sobre a organização e qual o papel esperado do orientando, aconselha quais as condutas mais apropriadas em função das situações que forem surgindo. É ainda um suporte afetivo e emocional que facilita a integração social do indivíduo. Pela abrangência da função de tutor evidencia-se que o mesmo deverá ter determinadas características de personalidade para desempenhar a sua função adequadamente. Concluem os mesmos autores que a interdependência entre tutor e orientando fica, pela natureza humana e das funções, envolta em benefícios e riscos para ambos.

O processo de acolhimento, quando dado por terminado para a socialização do indivíduo é apenas o final de uma fase de um processo, que se espera contínuo. A literatura revela que o efeito da socialização sobre o desempenho do indivíduo pode ser percebido como relevante (Van Maanen & Schein, 1979) ou pouco claro (Feldman, 1976; Louis, 1980). Por outro lado, existe unanimidade na “necessidade de as organizações refletirem sobre o acolhimento e integração dos seus novos membros” (Mosquera, 2007, p. 324). Sugere-se assim a relevância teórica e prática de avaliar os processos e resultados da socialização, enquanto um processo estratégico para as organizações.

A noção de socialização atende ainda ao facto de as pessoas novas na organização trazerem consigo um conjunto de valores, motivações e expectativas, pelo que não é possível criar um novo indivíduo, mas antes moldá-lo em alguns aspetos. Concebe-se assim a capacidade do novo indivíduo alterar o equilíbrio social existente. O novo indivíduo, como a organização, passarão por acomodações flexíveis, compromissos contínuos e evolução das suas expectativas, no estabelecimento de um contrato psicológico entre as partes (Schein, 1988).

Acresce ainda – como visto num subcapítulo anterior – que a socialização está fortemente relacionada com a CO. Por um lado, percebe-se que a cultura se reproduz a si mesma por via da socialização dos novos membros (Schein, 1990b). Por outro, a necessidade de alteração da cultura pode ser influenciada por uma estratégia de socialização de novos membros, que venham introduzir alterações ao ambiente interno (Mosquera, 2007).

Numa conceção lata de socialização (Van Maanen, 1989), convém atender que o atual contexto de instabilidade ou reconversão de carreiras conduz diversas vezes a mudanças de funções, dentro ou fora da mesma organização. Um sujeito pode passar por vários processos de socialização ao longo da vida, quer para reforçar a sua relação e contributo com a organização, como para o acolher em novos desafios profissionais. Pensar a socialização no sentido lato é perceber que o indivíduo e a organização evoluem por razões diversas, pelo que serão necessários ajustes mútuos, sucessivas aprendizagens e adaptações.

Pelo exposto, podemos entender a socialização como o desenvolvimento conjunto entre o indivíduo e a organização, onde se disputam a preponderância de cada, num determinado

contexto e num tempo contínuo. É proposto ser um processo essencial para promover a harmonia entre as ambições das pessoas e as necessidades da organização.

1.3.5. DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E AVALIAÇÃO

1.3.5.1. A GESTÃO DA FORMAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Sobre a formação recai a convicção que será um instrumento indispensável para que as organizações atinjam os seus objetivos estratégicos. Argumenta-se que a formação responde ao conjunto das necessidades de desenvolvimento das pessoas e das organizações, cumprindo a dupla função de promover satisfação profissional e elevados padrões de desempenho organizacional (Peretti, 1997).

A formação liga-se, ao mesmo tempo, aos anseios de desenvolvimento e valorização dos trabalhadores e às necessidades das organizações, contribuindo para o sucesso de ambos: valorização individual das pessoas e valorização coletiva dos ativos mais importantes da organização e, conseqüentemente, do seu poder competitivo (Bilhim, 2006, p. 247).

Todavia, a linearidade dos raciocínios anteriores pode ser colocada em causa. A coerência proposta entre a pessoa e a organização pode ser questionada, como faz Ceitil (2007): existe uma dinâmica organizacional que contemple o desenvolvimento dos colaboradores, com seriedade e envolvimento de vários níveis organizacionais? O investimento em formação apresenta um impacto positivo no desenvolvimento das competências dos indivíduos e no desempenho global da organização?

A dúvida do autor anterior – relativa às diferenças entre o constructo e as práticas da formação nas organizações – não aparenta, contudo, contestar a noção sobre formação. O autor parece antes detetar alguma fragilidade na relação causal entre a formação disponibilizada às pessoas e melhores resultados organizacionais. Assim, sustenta

(...) que as práticas de formação nas empresas e organizações, enquanto instrumentos utilizados para o desenvolvimento de competências das pessoas, necessitam, para serem consideradas verdadeiramente estratégias, de ser enquadradas numa perspetiva de gestão global, onde a produção dos efeitos diretos da formação seja articulada com o conjunto dos processos organizacionais que a eles estão associados (Ceitil, 2007, p. 327).

Propõe-se que as pessoas e a organização sejam consideradas num raciocínio comum e global, contudo é importante referir que estes atores são distintos por natureza. Esta diferença ganha suporte na literatura pela distinção entre processos de formação e processos de aprendizagem. Enquanto por processos de formação entendem-se as atividades organizacionais com uma finalidade estratégica de promover determinados efeitos nos formandos, os processos de aprendizagem remetem-se aos fatores pessoais que intervêm na construção do conhecimento, num sentido de responsabilidade individual pela ação intencional (Burgoyne, 1994).

Revela-se uma necessária convergência entre os objetivos pessoais e os objetivos organizacionais, na medida em que as finalidades organizacionais das práticas de formação só se consubstanciem perante comportamentos específicos dos indivíduos formandos. Sugere-se que a eficácia dos programas formativos das organizações esteja na dependência da compreensão dos comportamentos e das motivações dos adultos nos processos de aprendizagem.

Corroborando este pensamento, entende-se a

(...) necessidade de perspetivar estratégias de formação que realmente, tomem em linha de conta as diferenças entre formação e a aprendizagem, dinamizando um dispositivo de gestão da formação que permita o envolvimento ativo dos sujeitos formandos, tornando-os cada vez mais protagonistas dos processos da sua própria mudança individual (Ceitil, 2007, p.332).

Num sentido próximo, afirma-se: “(...) deveríamos estar mais preocupados com a forma como os trabalhadores aprendem do que com a forma como o formador ensina” (Bilhim, 2006, p. 248).

A formação ambiciona promover o encontro entre as competências existentes nos indivíduos e as competências necessárias para dar corpo aos objetivos estratégicos da organização. Percebendo-se que as duas não são coincidentes à partida, espera-se que a formação tenha a capacidade de aproximar as primeiras às segundas (Pettigrew, Sparrow & Hendry, 1988).

Com o propósito anunciado, reconhece-se a necessidade de conhecer as partes, realizando um diagnóstico de necessidades de formação em três níveis: organizacional; recursos humanos; quadro real das operações e tarefas (Bilhim, 2006; Sparrow & Hiltrop, 1994). Porém, na compreensão de que o passo inicial a qualquer planeamento formativo é o levantamento de necessidades da organização como um todo, Bowen (1987) concluiu através da análise de questionários que, apesar de os profissionais da formação reconhecerem os benefícios teóricos do diagnóstico de necessidades, são poucos os que o desenvolvem.

A formação pretende intervir sobre as competências. Desta forma, estabelece-se uma relação entre a formação e o desenvolvimento de competências. Mas o que se entende por competências no domínio investigado? Reinbold e Breillot (1993) não conseguiram identificar um conceito estável de competência, concluindo que é uma noção complexa que abarca algumas ideias principais, tais como: a produção de desempenho; o processo que sustenta o desempenho; a produção regular de desempenho. Por outro lado, situa-se numa forma de interface do sujeito com a organização; supõe um reconhecimento social; a sua finalização é de ordem sócio económica.

Devaud (1997) compreende uma associação do exercício de um desempenho mensurável com os processos internos necessários à sua existência, afirmando que a competência é a capacidade de um indivíduo mobilizar e aplicar saberes teóricos e práticos, necessários ao

domínio de uma determinada situação de trabalho. Depreende o autor que a competência só existe na ação.

A formação existe “(...) com o objetivo de dispor, ao serviço da organização um conjunto de competências indispensáveis ao cumprimento da sua missão, dos seus objetivos e metas operacionais” (Bilhim, 2006, p. 254). Assim, pelo mesmo autor, e de acordo com uma avaliação prévia das necessidades das partes, podemos identificar diversos tipos de formação, tais como: científica-tecnológica; contínua; de adultos; de aperfeiçoamento; formal; não-formal; informal; inicial.

Do leque de possibilidades formativas que podem ser disponibilizadas ao trabalhador – e na constatação que o professor realiza o desempenho da sua profissão numa relação social permanente com múltiplos atores educativos nas escolas – localizamos o movimento que estabelece uma relação entre as competências socioemocionais do indivíduo e o desenvolvimento de competências profissionais. Como afirma Bilhim (2006), para além do quanto somos inteligentes, da nossa formação ou grau de especialização, importa atender à forma como lidamos connosco e com os outros.

Num exemplo desta linha de investigação, Gondim, Morais e Brantes (2014) defendem a tese que o domínio das competências socioemocionais tem um papel relevante no desenvolvimento de qualidades para o trabalho. Compreendem a competência para o trabalho como uma capacidade adquirida ao longo de um processo de socialização familiar, educacional e profissional, não sendo um processo inato. Desta forma, as emoções são propostas estar relacionadas com um processo de aprendizagem que é promotor de uma melhoria das competências do sujeito e da organização. Defende-se que a existência de competências socioemocionais – inteligência emocional, regulação emocional, criatividade emocional, habilidades sociais – podem colaborar para que as pessoas desenvolvam competências profissionais, na medida em que favoreceram a autoconfiança e a criação de ambientes de trabalho mais favoráveis.

Noutro exemplo, os autores de uma investigação analisaram a influência da inteligência emocional no desenvolvimento das competências profissionais, tendo por base a aplicação de uma pesquisa a 122 indivíduos. Verificaram que

(...) a inteligência emocional exibida nas habilidades emocionais e sociais afeta positivamente as competências profissionais, e que os aspetos como o reconhecimento de emoções, o trabalho em equipa, a comunicação, a orientação para a realização, a perceção e a negociação são características do indivíduo que favorecem a formação de habilidades que afetam o desempenho no trabalho (Ceballos, Solarte & Ayala, 2017, p. 251).

Considerando que o recurso humano é valioso e dele depende o sucesso da organização emerge uma visão em que a pessoa influencia a organização, e secundariza-se uma política formativa massificada. A prossecução de uma melhoria organizacional, por via da formação das pessoas, parece ter maior possibilidade de sucesso se estiver centrada na dinâmica das necessidades individuais de aprendizagem, guiada pela pertinência dos objetivos organizacionais. Num entendimento que “(...) em cada indivíduo existe um talento à espera de oportunidades para ser revelado” (Ceitil, 2007, p. 334).

1.3.5.2. AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Espera-se que pessoas motivadas, e empenhadas na realização das atividades organizacionais que lhes são solicitadas tenham uma produtividade superior. No sentido de promover uma maior produtividade por via dos colaboradores surge a relevância da avaliação de desempenho (AD).

É aceite pelo pensamento exposto que a AD tenha uma consequência expressiva sobre a produtividade, “quer diretamente, enquanto processo de controlo do desempenho, quer indiretamente, através das suas relações com a seleção, formação, desenvolvimento profissional, promoção e remuneração da organização” (Fernandes & Caetano, 2007, p. 359).

Desta forma, entende-se a incorporação dos RH como um ativo estratégico das organizações, tal como refere o autor seguinte:

A avaliação de desempenho é a pedra angular de qualquer sistema eficaz de gestão de recursos humanos. A avaliação de desempenho fornece a informação necessária para a tomada de decisões estratégicas, ao diagnosticar o grau de adaptação entre o sistema atual de GRH e o que é exigido pela mudança de direção estratégica da organização. Serve ainda como um sistema de controlo estratégico para medir o desempenho atual relativamente aos objetivos estratégicos já fixados. (Bilhim, 2006, p. 259)

Não obstante uma visão do sentido da avaliação de desempenho no domínio da gestão e da AP, no âmbito específico deste trabalho interessa apreciar a intenção política que recai sobre o tema. Refere-se no preâmbulo do estatuto da carreira docente que a avaliação de desempenho dos professores “(...) enquadra-se numa perspetiva de rigor e de melhoria das práticas do docente no contexto escolar, contemplando-se os intervenientes no processo, os procedimentos da avaliação, incluindo a reclamação e o recurso, com vista à valorização do serviço público de educação” (Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M, p. 1227).

Num decreto regulamentar posterior, regula-se o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, afirmando-se:

(...) contempla-se um modelo de avaliação do desempenho que visa a melhoria da qualidade das atividades educativas das crianças e das aprendizagens dos alunos, para além de diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, afastando-se uma lógica burocrática e privilegiando-se um quadro legal valorizador da função docente e do Sistema Educativo Regional (Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M, p. 5579).

No mesmo decreto é também referido que a avaliação de desempenho docente assenta em 3 dimensões: a) científica e pedagógica; b) de participação nas atividades desenvolvidas pelo setor educativo; c) de formação contínua e desenvolvimento profissional. Ainda ficamos a saber que a natureza da avaliação assenta em duas componentes: interna e externa. Assim

como os intervenientes no processo de avaliação – que no caso das escolas secundárias é definido no ponto 1.3 do artigo 8.º do referido decreto – com uma amplitude que abarca vários sujeitos, desde o presidente do conselho da comunidade educativa até o próprio avaliado.

No sistema regulado, é notório o cuidado com a gestão do professor para a promoção da eficácia da escola. Neste contexto particular substitui-se a noção de produtividade, pelo termo qualidade. Todavia, permanece vago o conceito da qualidade do serviço prestado por uma escola. Acresce ainda que uma noção empírica de qualidade da escola possa estar associada às expectativas pessoais de quem avalia o desempenho da escola, seja ele um político, um encarregado de educação ou um professor.

Nesta perspetiva, qualquer sujeito é, em abstrato, um avaliador do sistema educativo, embora a sua avaliação possa estar mais próxima de uma observação particular de uma zona de contacto entre o mesmo e o sistema. Mas, no particular da AD também se compreenderá algo idêntico. A avaliação não é um processo alheio do avaliador. Desta forma, Fernandes e Caetano (2007) afirmam que, para compreender os processos de AD seja necessário tornar claro o funcionamento cognitivo dos avaliadores, por forma a perceber como estes seguem, ou interpretam as regras para chegarem aos seus julgamentos. Nesta orientação teórica, os autores destacam o processo relevante do avaliador, numa perspetiva que designam por “metáfora do processador de informação”. Consideram que o processo avaliativo está comprometido com visões e sentidos próprios das pessoas que lidam com o sistema.

Na literatura, desde a década de 80 do século passado, é possível identificar muitos trabalhos dedicados à AD. Da multiplicidade de dados recolhidos é possível sistematizar as abordagens ao tema estruturando-as em três categorias: objetivos, instrumentos e procedimentos (Bilhim, 2006; Fernandes & Caetano, 2007).

Em relação aos objetivos, McGregor (1957) considera que a AD satisfaz três objetivos, sendo um da organização, e dois do indivíduo. Para a organização, a avaliação colabora para as decisões administrativas, como por exemplo as transferências, ou as remunerações. No que

diz respeito ao indivíduo, permite-se ao avaliado conhecer a perceção que é tida sobre o seu desempenho e ao avaliador orientar o seu colaborador no seu percurso profissional.

Não obstante a ideia anterior, os objetivos que a organização, avaliadores e avaliados pretendem alcançar, podem não ser conciliáveis. Assim se compreenderá que as relações estabelecidas em virtude dos objetivos particulares possam afetar os comportamentos dos outros intervenientes (Austin, Villanova, Kane & Bernardin, 1991), e, por conseguinte, a própria eficácia do sistema avaliativo.

A avaliação necessita de um suporte instrumental para se realizar. Vários foram os instrumentos desenvolvidos desde o início do século XX para responder à necessidade de medir o desempenho, podendo agrupar-se em 4 abordagens, centradas nas seguintes áreas: na personalidade (escalas ancoradas em traços de personalidade); nos comportamentos (incidentes críticos, escalas de escolha forçada, escalas ancoradas em comportamentos, escalas de padrão misto, escalas de observação comportamental, listas de verificação); na comparação com os outros (ordenação simples, comparação por pares, distribuição forçada); nos resultados (padrões de desempenho, gestão por objetivos). (Bilhim, 2006; Fernandes & Caetano, 2007)

A proliferação destes instrumentos teve por objetivo superar deficiências psicométricas dos modelos anteriores. Contudo, constata-se que os instrumentos produzidos não estejam isentos de contaminação (Caetano, 1996) uma vez que não são uma medida ajustada à realidade observada. É possível identificar vantagens e desvantagens aos vários instrumentos de avaliação, como sistematizado pelo autor anterior.

Acresce que, para além da visão de vantagens ou desvantagens dos instrumentos, eles possam ser mais ou menos adequados em relação ao contexto, ou fim com que são usados. Contrariando uma imagem de um instrumento melhor que outro, revelam-se os seus aspetos positivos ou negativos perante uma situação. Como explica um autor:

Para uso administrativo (diferenciar salários ou prémios) a avaliação relativa, ou seja, de comparação por pares ou grupos, é boa, a dos traços é suficiente e as restantes não parecem adequadas. Para o desenvolvimento do potencial dos trabalhadores,

parece suficiente o modelo absoluto e o comportamental, não sendo nenhum suficientemente bom para tal fim. Para apoiar a defesa da organização em tribunal, parece que o instrumento comportamental será o melhor, seguido do instrumento de avaliação de resultados (Bilhim, 2006, p. 264).

Por fim, em relação ao procedimento que regula a aplicação da avaliação de desempenho, encontramos um conjunto de aspetos que se remetem à fonte da AD, à formação facultada aos participantes da avaliação e à entrevista realizada entre avaliador e avaliado, com o objetivo de dar o *feedback* sobre o processo (Fernandes & Caetano, 2007).

Por fontes de avaliação entende-se “quem avalia?” (Bilhim, 2006, p.264). Desde o chefe imediato, ao avaliado, passando pelos colegas, os subordinados, os clientes, ou uma combinação de várias sensibilidades (a avaliação de 360 grau), será possível identificar vantagens e desvantagens em qualquer uma das fontes (Fernandes & Caetano, 2007).

Noutra corrente, a formação aos avaliadores surge com a ambição de “melhorar a objetividade e exatidão da avaliação de desempenho” (Fernandes & Caetano, 2007). Para o efeito Smith (1986) refere que a formação com esta finalidade assume um dos seguintes tipos de conteúdos: erros dos avaliadores (onde se identificam os erros mais comuns tal como o efeito de *halo*, a leniência/severidade, a tendência central e a restrição de amplitude, ensinando-se o modo de os evitar); dimensões de avaliação (propõe-se aos avaliadores a construção das suas escalas de avaliação); ou padrões de desempenho (fornece aos avaliadores um quadro referência de desempenhos eficazes e ineficazes, como suporte à sua função avaliativa).

A entrevista de AD é, para Carroll e Schneider (1982), o instante em que as partes (avaliador e avaliado ao serviço da organização) discutem o desempenho do avaliado no período que que a avaliação decorreu, criando uma perspetiva futura do desempenho do colaborador. Mas estes momentos dependem da forma como os participantes o conduzem, como entende Maier (1958), salientando que: o avaliador informa o avaliado sobre o seu desempenho e comunica-lhe como melhorar (dizer e vender); o avaliador informa dos pontos fortes e fracos do avaliado, mas pede a opinião do colaborador sobre os aspetos que

vai referindo (dizer e ouvir); o avaliador tenta maximizar a participação do avaliado na discussão do seu desempenho, e, num esforço colaborativo, tenta-se desenhar as melhores soluções para ultrapassar eventuais deficiências.

A avaliação de desempenho docente pode ser perspectivada como um exercício que parte da análise da lei, ou da literatura académica sobre o assunto. Todavia, a avaliação de desempenho é uma prática que se desenvolve entre a regulamentação e o exercício profissional dos indivíduos que a experienciam. Daqui se poderá perceber que, na prática avaliativa, não se deva sonhar as ambições distintas dos indivíduos. Entendendo a AD como uma condição necessária para se alcançar o sucesso organizacional por via da GERH, fica a dúvida se este processo está ao serviço da organização, ou está tomado pelos indivíduos que a desenvolvem.

1.3.6. FIDELIZAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS

1.3.6.1. GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA CARREIRA PROFISSIONAL

A ideia de um trabalho para a vida foi uma noção aceite no passado. Mas o aumento da incerteza e a instabilidade da carreira dentro das organizações tem vindo a aumentar graças à reestruturação organizacional, que se ajusta às demandas do mercado. As últimas décadas têm trazido mudanças na natureza das carreiras. Observa-se que o papel das organizações para dar forma à carreira dos seus colaboradores tem vindo a ser substituído por critérios de desempenho individual (Passos, 2007).

O conceito de carreira não apresenta um significado consensual na literatura. Hall (1976) conseguiu identificar quatro significados distintos, tais como: desenvolvimento profissional; ocupação profissional; uma sequência de trabalhos/funções ao longo da vida; uma sequência de experiências profissionais ao longo da vida.

Uma análise às concepções sistematizadas por Hall (1976) denota a ausência de um significado unificado. Todavia, Arthur e Lawrence (1984) não ambicionando um significado

único, observaram que as várias definições de carreira tinham componentes comuns: trabalho; sentido de vida; avaliação social; questões temporais. As duas primeiras associadas a questões de identidade (sou o que faço) e de vocação (a minha vida é o meu trabalho). A terceira surge numa interpretação que a carreira das pessoas é uma forma de medida social do sucesso profissional. A quarta abarca uma análise dinâmica de situações objetivas, ou subjetivas, que influenciam as escolhas profissionais por parte das pessoas. Sugerem os últimos autores que a noção de carreira permite integrar o trabalho com questões temporais, tal como uma dinâmica do desenvolvimento da relação entre o indivíduo e a organização.

Numa visão confluyente com a de Arthur e Lawrence (1984), poderá entender-se que: “O estudo das carreiras permite compreender a relação entre a pessoa, o trabalho e o sistema social onde os indivíduos desenvolvem a sua atividade ao longo da vida” (Bilhim, 2006, p. 287).

A literatura, segundo Passos (2007), apresenta dois grandes grupos de teorias e modelos de carreira: as teorias de escolha de carreira e as teorias de estágio de carreira.

“As teorias de escolha de carreira, desenvolvidas a partir dos estudos sobre escolha vocacional, procuram perceber como é que as diferenças individuais e o conhecimento que os indivíduos têm de si próprios se traduzem em escolhas de carreira” (Passos, 2007, p. 440).

Esta corrente teórica, com origem nos anos 40 e 50, pode ainda ser dividida em dois ramos: as teorias de compatibilidade e as de processo de carreira. Na teoria de compatibilidade podemos encontrar Super (1957) a considerar que a escolha e desenvolvimento da carreira são um processo que pretende alcançar compatibilidade entre o indivíduo e a ocupação escolhida. Considerando-se que a escolha da carreira é qualquer escolha, em qualquer tempo, que influencia o percurso profissional da pessoa – assim como um largo período da vida do indivíduo está relacionado com o trabalho – é compreensível que as pessoas procurem funções para as quais estão mais habilitadas e lhes permitam satisfazer os seus interesses/necessidades.

Os trabalhos empíricos nesta área propõem quatro características gerais relacionadas com o indivíduo, para promover um entendimento da compatibilidade entre o sujeito e o trabalho: interesses; autoidentidade; personalidade; experiência social. O objetivo destes estudos é aferir o grau em que as suas características se revelam em cada sujeito, tal como a sua necessidade para dotar o trabalhador com um bom desempenho. Para aprofundar este ramo teórico poderá consultar-se Passos (2007).

No ramo das teorias de processo é observado que o ramo anterior se remete a fatores individuais e de contexto social, para tentar explicar a escolha de determinado trabalho por um sujeito. Assim, perante uma apreciação de limitação da teoria da compatibilidade para estudar o fenómeno, as “(...) teorias de processo de escolha de carreira procuram analisar a dinâmica de como e porquê as escolhas de carreira são realizadas e reanalisadas à medida que o indivíduo consegue maior informação, experiência e maturidade” (Passos, 2007, p. 430).

Para Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma (1951) o processo pelo qual a escolha da carreira surge na vida das pessoas ocorre em três estádios: fantasia; tentativa de escolha; e realístico. No primeiro estádio a criança até os 11 anos imagina as várias profissões que gostaria de desenvolver no futuro. No estádio entre os 11 e os 16 anos, o jovem concebe o seu plano de carreira, procedendo a tentativas de escolha suportadas nos seus interesses pessoais. No estádio realístico, a partir dos 17 anos, iniciam-se as decisões reais, em particular se pretende, ou não, ingressar numa universidade. Neste último estádio o autor ainda identifica três períodos: um período exploratório, onde o sujeito analisa as várias opções de carreira; um período de cristalização, onde se promove uma clarificação das preferências; um período de especificação, onde se processa a escolha de uma determinada ocupação. Estes períodos poderão ser cíclicos até o momento em que a pessoa encontre uma carreira profissional compatível com as suas necessidades, interesses e capacidades.

Por outra via, “(...) as teorias de estádios de carreira consideram que o desenvolvimento de carreira acontece em simultâneo com o desenvolvimento do indivíduo, salientando a necessidade de uma compatibilização das orientações de carreira com o contexto organizacional onde as carreiras têm lugar” (Passos, 2007, p. 440-441). Desta forma, as

teorias de estádios de carreira encontram expressão na psicologia do desenvolvimento, focando-se na maturação do autoconceito do indivíduo ao longo do tempo.

Neste entendimento, a carreira consiste em “várias unidades ou estádios, que são reconhecidos tanto pela pessoa como pela sociedade, embora o tempo associado a cada unidade ou estágio varie consideravelmente de acordo com a ocupação desenvolvida pelo indivíduo” (Schein, 1990a, p. 10).

Para Schein (1978) existem dez estádios de desenvolvimento: 1) crescimento, fantasia e exploração; 2) educação e formação; 3) entrada no mundo do trabalho; 4) socialização; 5) conseguir a qualidade de membro; 6) estatuto e direitos de membro permanente; 7) crise na carreira; 8) manutenção, recuperação ou abandono; 9) desimpedimento; 10) reforma. A compreensão de cada estágio pode ser acedida no próprio autor, como em Bilhim (2006) ou Passos (2007).

Numa fase posterior às teorias de escolha de carreira e teorias de estágio de carreira, a investigação defendeu a necessidade de se considerar dois tipos distintos de carreira (Derr, 1986), a interna e a externa.

A carreira externa diz respeito às exigências, às condições e às oportunidades de uma organização, refletindo sobre a cultura da mesma. As oportunidades e constrangimentos que se revelam numa organização têm três componentes importantes para o indivíduo e para as chefias organizacionais: cultura organizacional; oportunidades de carreira; opções para o desenvolvimento de carreira (Derr, 1986). Neste contexto, Schein (1984, 1990b) atribui relevada importância à cultura organizacional na forma como ela influencia a ambição individual e percepção sobre o trabalho, compreendendo-a como um conjunto de valores, normas ou estilos de tomada de decisão que servem de infraestrutura na vida da organização.

A carreira interna ocupa-se dos motivos, valores e talentos de um determinado sujeito, assim como dos constrangimentos que decorrem das suas capacidades. Promove-se o autorreconhecimento da pessoa. Neste sentido, Schein (1984) propôs o conceito de âncora de carreira para formalizar a noção de autoconceito do indivíduo, sobre a qual a pessoa

tomava as suas decisões de carreira, numa reflexão sobre os seus talentos, motivos e valores. As âncoras de carreira propostas são: segurança/estabilidade; autonomia/independência; competência técnica/funcional; competências gerais de gestão; criatividade empresarial; serviço e dedicação à causa; desafio; integração e estilo de vida.

Outro autor, investigando no âmbito da carreira interna, procurou integrar os conceitos e motivos de carreira num conjunto reduzido de dimensões, no sentido de descrever as opções dos indivíduos. Para Derr (1986) a carreira é uma teoria pessoal de ação, com cinco orientações de carreira distintas, conseguir: chegar ao topo; segurança baseada na lealdade; liberdade; desafios; equilíbrio.

Pelo exposto, observa-se uma proliferação de teorias que, com maior ou menor enfoque, realçam os papéis do indivíduo e da organização nos seus projetos de carreira. No contexto de uma gestão estratégica – com o propósito dos melhores resultados – será esperado que os RH e a organização tenham um pensamento articulado. Mas como surge a carreira a contribuir para melhores resultados organizacionais? Leibowitz, Farren e Kaye (1986) julgam que um dos melhores meios para as organizações conseguirem melhorar o seu desempenho e gerir eficazmente os seus recursos é por via do desenvolvimento e implementação de sistemas de gestão e desenvolvimento de carreiras, percebendo que os indivíduos procuram realização pessoal, além das recompensas monetárias.

Com base no seu pensamento, estes autores apresentam a conceção e implementação de um sistema de desenvolvimento e gestão de carreiras que deverá ser integrado num processo transversal de mudança organizacional, compreendendo três etapas: definição de necessidades; criação de visão estratégica; definição e avaliação dos resultados.

Desta forma, a necessidade das organizações se preocuparem com a gestão e desenvolvimento da carreira dos seus profissionais mostra-se premente, na medida em que é sugerido ser por um “sistema organizado, planeado, e formalizado, através do qual a organização consegue alcançar o equilíbrio entre as necessidades de carreira dos indivíduos e os seus objetivos estratégicos” (Passos, 2007, p. 438).

1.3.6.2. SISTEMAS DE RECOMPENSA

Os sistemas de recompensas correspondem ao conjunto de contrapartidas materiais e não materiais que os empregados auferem em virtude da sua avaliação de funções, da qualidade do seu desempenho e da sua identificação com a cultura e estratégia da organização. Qualquer sistema de compensação deve possuir três componentes: compensação (salário/vencimento) base; incentivos destinados a recompensar os trabalhadores pela qualidade do desempenho; benefícios ou compensação indireta (Bilhim, 2006, p. 303).

A transcrição anterior revela a abrangência do termo recompensa na GERH. Existe mais para além do salário, quando se pretende avaliar possíveis relações entre o desempenho organizacional e as recompensas que são distribuídas aos trabalhadores. Mesmo no âmbito restrito do salário já será possível identificar influências do sistema de recompensas: na atração e retenção dos empregados; na cultura organizacional; na motivação; no desempenho organizacional; na estrutura organizacional (Fernandes, 2007).

Na crença que os sistemas de recompensa (SR) estejam alinhados com o desempenho dos trabalhadores – com a intenção de os motivar a um desempenho superior – várias organizações públicas e privadas têm dedicado uma maior atenção a estes sistemas (Gomes & Amorim, 2008). Por esta razão, alguns investigadores têm trabalhado na relação entre o DO e os sistemas de recompensa (Nonaka, Neto & Togashi, 2017). Os SR, num sentido lato, ambicionam promover os seguintes objetivos (Lawler III, 1990): atrair e reter os empregados; motivar; socializar; estimular a ambição pelos desafios da organização; reduzir custos.

Nesta linha de pensamento do desempenho, um SR é percebido como um conjunto de ações ou instrumentos de natureza material, ou imaterial, que são atribuídos como contrapartida da prestação de um serviço do trabalhador, com vista a reforçar a sua motivação e produtividade (Câmara, 2000).

Apesar da definição anterior, Child (2012) compreende que a multiplicidade de formas de recompensa, tal como de diferentes objetivos a atingir, demonstra a complexidade do tema,

suscitando visões e teorias nem sempre conciliáveis. Exemplo disto é o trabalho de Gomes e Amorim (2008), que aborda os limites dos programas de recompensas utilizados pelas lideranças, que podem, em alguns casos, ser considerados como formas de manipulação dos trabalhadores, ou um suborno em favor do ator que detém o poder na organização. Outro exemplo será o de Kohn (1993) ao afirmar que os sistemas de recompensa não produzem motivação nos trabalhadores. Não criam comprometimento, alteram as pessoas por pouco tempo, impactam a relação entre os indivíduos na disputa pela recompensa e, em última análise, inibe-as de serem criativas.

Na perspetiva que os SR impactam o desempenho dos indivíduos e da organização, as investigações suportam-se na teoria da agência, ou na teoria da expectativa. Na primeira, compreende-se que os SR ambicionam manipular os comportamentos dos seus colaboradores e alinhar os seus interesses com os da organização (Chiang & Birtch, 2012). Na segunda, estabelecida por Vroom (1964), percebe-se que a recompensa pretende criar motivação para o desempenho. O trabalhador tem a expectativa que o desempenho o levará à recompensa, isto é, à satisfação das suas necessidades (Neto & Marques, 2004).

A literatura sobre recompensas, para além de múltiplas definições, apresenta várias classificações: extrínsecas ou intrínsecas; tangíveis ou intangíveis; financeiras ou não financeiras.

As recompensas extrínsecas estão relacionadas com a noção de compensação por algum resultado, ou pela execução de uma tarefa à qual corresponde uma remuneração, ou um benefício. As recompensas intrínsecas remetem-se à natureza das funções e às relações desenvolvidas no trabalho que conduzam a um acréscimo de responsabilidade, autonomia ou reconhecimento, percebendo-se a recompensa na relação com comportamentos, ou atividades desenvolvidas (Child, 2012).

As recompensas tangíveis ou financeiras remetem-se à materialidade e são designadas por remunerações e benefícios. Por outro lado, as recompensas intangíveis ou não financeiras referem-se às que beneficiam os trabalhadores em termos não monetários, tais como:

prêmios; reconhecimento; benefícios sociais; seguro de saúde (Armstrong, 2007; Bilhim, 2006).

A diversidade de teorias, concepções, ou práticas de SR vem revelar a componente estratégica do sistema. Não existem organizações semelhantes e as suas estratégias são uma formulação definida sob determinadas condições endógenas e exógenas à mesma. Por conseguinte, não seria de esperar existir um sistema de recompensas com a elasticidade necessária a servir a todas as organizações (*one size fits all*). Isto na medida em que um SR tenha que ser uma resposta coerente aos objetivos estratégicos de uma organização, por forma a atingir a excelência organizacional por via dos recursos humanos (Câmara, 2000).

Também num pensamento estratégico dos sistemas de recompensas – e avançando para uma reflexão acerca da maior relevância das recompensas financeiras em relação às não financeiras – Armstrong (2007) afirma que, apesar da importância das recompensas financeiras para o recrutamento e retenção das pessoas, este fator pode ser copiado com facilidade pela concorrência, ao passo que as recompensas não financeiras são mais dificilmente reproduzidas pelos concorrentes.

Todavia, as duas formas cumprem funções específicas dentro das organizações. Espera-se que as recompensas financeiras suportem estratégias competitivas, tais como a inovação, qualidade, foco no cliente, flexibilidade, criatividade, capacidade de correr riscos, tal como premiar a eficiência e os objetivos de curto prazo. Por outro lado, as recompensas não financeiras parecem reforçar os valores organizacionais, promovendo uma melhoria das competências das pessoas, na sua autoestima e agindo com relevância na sua motivação intrínseca (Chiang & Birtch, 2012).

Para Child (2012) tem-se assistido a uma crescente importância das recompensas não financeiras pela sua índole estratégica, mas também pelo controle de despesas que estas conseguem. Se uma empresa conseguir motivar os seus trabalhadores a melhores resultados por custos mais reduzidos, parece ser uma boa opção económica. Este poderá ser um dos motivos que fizeram emergir os programas de reconhecimento (Jenson, McMullen & Stark, 2007) para além dos SR. Para Armstrong (2007) o reconhecimento é uma forma de

agradecimento ao indivíduo pelo seu desempenho ou resultado, pelo que compreende os programas de reconhecimento como uma forma de garantir que a contribuição e os resultados dos trabalhadores são reconhecidos e daí resulte uma forma eficaz de os motivar.

Desta forma, percebe-se que a preocupação científica e prática sobre os SR, nas suas mais variadas conceções ou designações, tem por finalidade a harmonia entre a pessoa e a organização. Considerando que as organizações são constituídas por múltiplos atores e devem de existir processos mediadores, ou de sentido pessoal, que façam a pessoa seguir a missão da organização, com um rácio custo/benefício vantajoso.

No caso da administração pública, o sentido pessoal que falamos pode ser percebido como um sentimento de missão do serviço público. Houston (2000) afirma que os funcionários do setor público têm valores e motivações diferentes dos trabalhadores do setor privado. Crewson (1997) reforça que para além da motivação, os funcionários públicos têm expectativas diferentes em relação aos congéneres do privado. O serviço público é percebido por alguns autores com uma força intrínseca dos trabalhadores, que os gestores não podem ignorar, podendo aproveitá-la para melhores resultados organizacionais (Mann, 2006). Outra posição convergente com as anteriores pode ser esta: “o orgulho de pertencer a uma categoria que se define pelo serviço público dos outros é um poderoso fator de motivação, quando realmente assim vivido” (Chantal, 2002, p. 7).

Um trabalho de investigação recente, com o objetivo de investigar as influências na motivação para o trabalho, em ambientes com metas e recompensas, inquiriu 333 funcionários públicos. Destacamos as seguintes conclusões deste estudo:

A motivação dos funcionários mostrou-se influenciada de forma direta e significativa pela valência da missão institucional, pela instrumentalidade ligada às recompensas e pela autoeficácia no alcance das metas. A especificidade e o *feedback* em relação às metas influenciaram a motivação de forma significativa e indireta. A importância das metas, a valência das recompensas extrínsecas, a expectativa, a equidade, a participação na definição das metas, a dificuldade das metas, a avaliação geral dos

sistemas de metas e a avaliação geral dos sistemas de recompensas não exerceram influências diretas na motivação (Rodrigues, Neto & Filho, 2014, p. 253).

A natureza da administração pública apresenta um caráter específico em relação ao setor privado, em especial pelo caráter político que a regula (Bilhim, 2006). Assim se aceita que um sistema de recompensas apresente uma natureza distinta da que se pode observar no setor privado, onde muita literatura é produzida. Porém, parece fazer sentido que a reflexão sobre as recompensas atribuídas aos docentes do setor público abarque uma componente material e outra imaterial. Isto, porque a pesquisa sugere que as recompensas imateriais, o sentido de serviço público ou os programas de reconhecimento são formas relevantes de promover motivação, comprometimento ou fidelização do professor com a sua atividade docente.

2. A INFLUÊNCIA DA GESTÃO ESTRATÉGICA DE RECURSOS HUMANOS NO DESEMPENHO ORGANIZACIONAL

2.1. A VISÃO DE MELHORIA ORGANIZACIONAL POR VIA DOS RECURSOS HUMANOS

A relação entre a gestão estratégica de recursos humanos e o desempenho organizacional tem sido um tema frequente na literatura científica. Diversos autores (Becker, Huselid, Pickus & Spratt, 1977; Guest, 1997; Purcell, Kinnie, Hutchinson, Rayton & Swart, 2003; Wright & Nishii, 2006) têm se dedicado a explicar as variáveis mediadoras entre estes conceitos. Contudo, a proliferação de estudos revela que a relação continua por explicar numa teoria unificada.

Savaneviciene e Stankeviciute (2010) referem-se à existência de uma *black box* entre as práticas de gestão de recursos humanos e o desempenho organizacional. Explicam que ainda não são evidentes os processos que se encontram a mediar os mecanismos de como a GERH tem impacto no DO. Purcell, Kinnie, Hutchinson, Rayton e Swart (2003) referem-se à *black box* como os processos pouco claros que ocorrem quando os *inputs* são convertidos em *outputs* úteis.

Nas últimas duas décadas investigadores europeus e americanos têm se dedicado ao estudo da ligação entre a GRH e o DO. Segundo Çalışkan (2010) evidencia-se a necessidade de encontrar uma medida relevante, no que se refere à influência das práticas de GRH no DO. Este autor justifica tal propósito, não apenas pela necessidade de conhecer como as práticas estão a atingir os resultados pretendidos, mas também como forma de não conduzir a GRH a um assunto secundário, pela sua dificuldade em medir as políticas de recursos humanos e implementação de práticas.

Já Armstrong (2008) apresentou uma lista de onze investigações, que incidiam na ligação entre a GRH e o DO. Revelou que estas apresentam como fator comum a explicação de

como um conjunto de práticas de recursos humanos podem causar impacto no DO, pelo surgir de *outcomes* mensuráveis.

No pressuposto que uma GRH pode, de forma efetiva, produzir um melhor desempenho económico e financeiro das organizações, alguns autores abordam a ideia de como obter lucro através das pessoas. Exemplo desta linha de investigação é Pfeffer (1998), que identificou a partir da literatura existente e do seu próprio trabalho um conjunto de sete dimensões ou práticas – já referidas no primeiro subcapítulo da gestão estratégica de recursos humanos – que são comuns aos sistemas altamente produtivos.

Porém, sobre práticas de RH convém atender às referências de Armstrong (2008). Para este autor as práticas de RH podem ser insuficientes para compreender a ligação entre as mesmas e o desempenho das organizações. Até porque poderá ser enganador assumir-se que, apenas porque as políticas de RH estão presentes, serão implementadas como previsto. Pfeffer (1998) complementa a posição anterior ao deixar algumas notas. Na sua análise, práticas isoladas podem ser contraproducentes, a estratégia e arquitetura da organização têm de ser tomadas em conta se pretendemos obter efeitos no desempenho. Também acresce o facto do processo de implementação e análise de resultados ser um procedimento que requer tempo.

Na linha de investigação destes autores é consensual a ideia que as práticas de RH não causam impacto no DO por forma direta (Katou & Budhwar, 2007), reconhecendo-se que os mecanismos de ligação GRH – DO e os *outcomes* intermediários são primordiais a uma maior compreensão de como a GRH conduz ao DO (Becker & Gerhart, 1996).

Também Çalışkan (2010) partilha de posição idêntica, ao referir que, apesar da pesquisa publicada revelar uma relação estatística positiva entre uma ampla adoção de práticas de RH e o DO, deverá “ser mantido em mente que muitos outros fatores além das práticas de RH podem influenciar o desempenho organizacional. Além disso, é possível que existam relações complexas entre as práticas de RH e outros recursos da empresa [organização]” (Çalışkan, 2010, p. 114).

2.2. MODELOS PROPOSTOS PELOS ESTUDOS NA ÁREA

Um dos modelos explicativos desta relação é o de Guest, Michie, Sheehan, Conway e Metochi (2000). Este modelo de análise (Figura 2.1.), estabelece que a GRH influencia o desempenho. Aborda a importância de uma estratégia integrada, tanto na coerência entre as práticas adotadas, como através da integração da GRH na estratégia de negócio, explorando os impactos num desempenho superior.

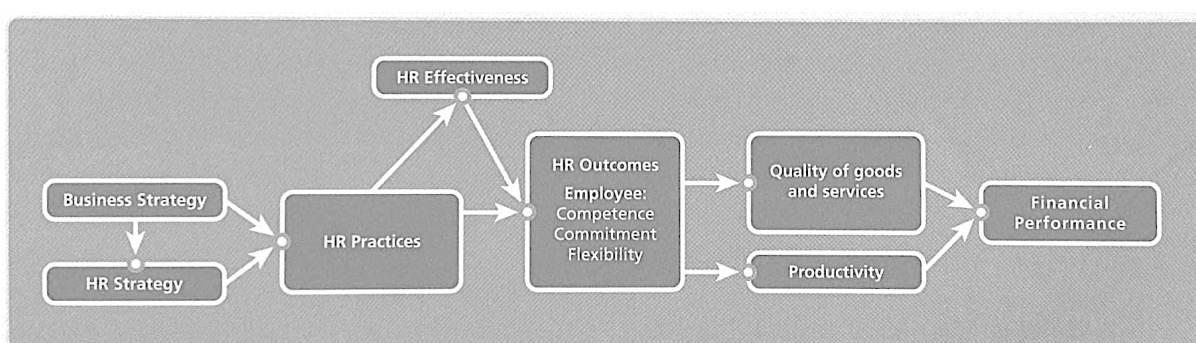


Figura 2.1. Modelo A da ligação entre GRH e Performance (Fonte: Guest; Michie; Sheehan; Conway e Metochi, 2000, p. 5).

A estrutura deste modelo integra cinco componentes principais: estratégia; práticas de RH; eficácia das práticas de RH e dos departamentos de pessoal; *outcomes* da GRH; *outcomes* de desempenho. O último componente é compreendido em termos de *outcomes* internos – tais como indicadores da relação do funcionário, onde se inclui o volume de trabalho, absentismo, produtividade e a qualidade dos produtos e serviços – e *outcomes* de desempenho externo, centrados, em particular, no desempenho financeiro. Na sua essência é referido que as práticas de RH irão influenciar os *outcomes* de GRH, conduzindo a um menor absentismo e um maior volume de trabalho, aumentando a produtividade e a qualidade, o que, por sua vez, levará a um aumento de vendas e lucros. (Guest, Michie, Sheehan, Conway & Metochi, 2000).

De acordo com Armstrong (2008) no centro deste modelo está o desempenho, como uma função de Capacidades, Motivação e Oportunidades (AMO na língua original). O desenvolvimento da estratégia de RH é uma fase posterior à definição da estratégia de negócio, que ainda deve ser precedida pela análise das competências do pessoal, a forma como estes se motivam e o tipo de competências e conhecimentos que detêm. Apresenta-se um quadro integrado em que o desempenho da organização é atingido pela satisfação dos funcionários, que, influenciados por processos mediadores, conduzem à realização de produtos de alta qualidade.

Outro modelo explicativo da relação entre a gestão de recursos humanos e o desempenho organizacional, é o de Becker, Huselid, Pickus e Spratt (1997), que apresenta uma relação de implicações lineares nos processos mediadores entre a GRH e o DO (Figura 2.2.).

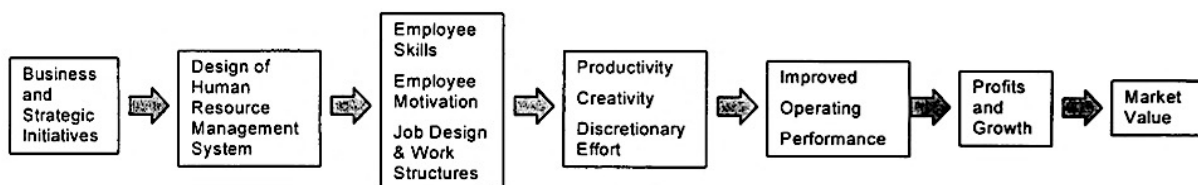


Figura 2.2. Modelo B da ligação entre GRH e Desempenho (Fonte: Becker; Huselid; Pickus e Spratt, 1997, p. 40).

Em síntese, este modelo propõe que as estratégias da organização conduzem à conceção do sistema de gestão de recursos humanos. As práticas de GRH apresentam impacto sobre as competências dos funcionários, a sua motivação, assim como a conceção do trabalho e a sua estrutura de funcionamento. O projeto de trabalho definido tem influência na produtividade, criatividade e esforço discricionário dos funcionários. Estas variáveis, por sua vez, resultam num desempenho operacional, que diz respeito a rentabilidade e crescimento e, como consequência, determinam o valor de mercado da empresa.

Um terceiro modelo referente à relação GERH – DO (Figura 2.3.) é o de Wright e Nishii (2006). Estes autores examinaram alguns dos processos de mediação que podem ocorrer na relação enunciada, levando esta análise a ser considerada a vários níveis. Apresentaram um modelo que inclui as práticas de GRH pretendidas, as práticas de RH implementadas, as práticas de RH percecionadas, as reações dos funcionários à percepção detida e, por último, o desempenho organizacional.

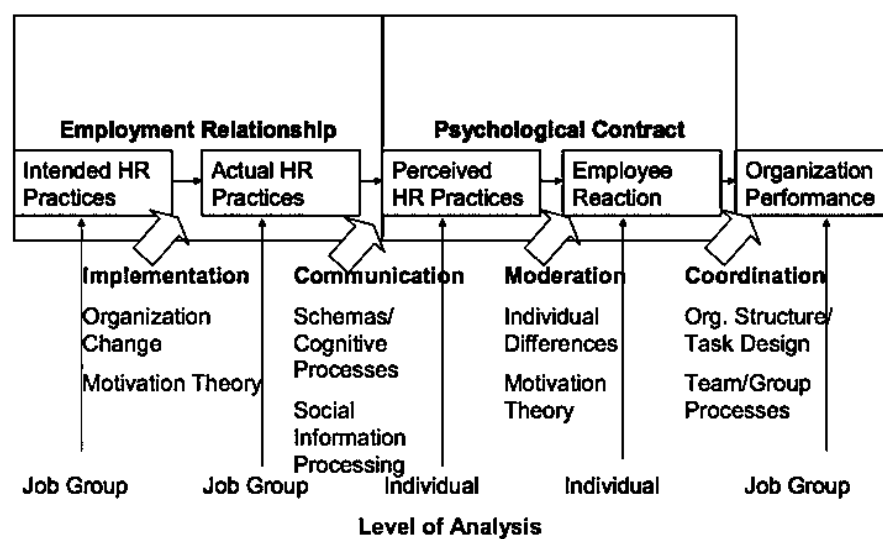


Figura 2.3. Modelo C da ligação entre GRH e Desempenho (Fonte: Wright e Nishii, 2006, p. 10).

De acordo com o modelo, as práticas de gestão de recursos humanos estão implementadas, são percecionadas e interpretadas subjetivamente por cada funcionário (Wright & Nishii, 2006). Partindo desta premissa, as práticas de GRH percecionadas pelos funcionários e as suas reações às mesmas evidenciam-se como variáveis ao nível individual, que podem explicar melhor a relação causal da GRH para o DO, sendo um aspeto a explorar para tornar mais claro o que se passa na *black box* referida anteriormente.

O modelo apresentado alinha-se com o trabalho de Wright e Haggerty (2005), uma vez que este autor evidencia a existência de uma variação considerável no nível individual, justificada por duas razões: variações nas práticas atuais de gestão de recursos humanos e variações nos esquemas que os indivíduos aplicam na percepção e interpretação das informações respeitantes à gestão desses recursos. Desta forma, aceitam-se variações no nível individual, que devem ser analisadas no estudo de como as práticas de GRH são percebidas pelos funcionários e como estes reagem, causando impacto no DO.

Sobre os três modelos referidos, Savaneviciene e Stankeviciute (2010) estabeleceram um quadro comparativo (Tabela 2.1.) com o objetivo de refletir sobre a *black box* que relaciona a GERH com o DO estruturado pelas seguintes categorias: práticas de gestão de recursos humanos; variáveis mediadoras; *outcomes* relacionados com a gestão de recursos humanos; *outcomes* mais afastados.

Tabela 2.1. Comparação dos modelos “*black box*” (Adaptado de: Savaneviciene e Stankeviciute, 2010, p. 431)

Autor	Práticas de GRH	Variáveis mediadoras	Outcomes relacionados com GRH	Outcomes mais afastados
Becker et al. (1997)	Não especificado.	As competências dos funcionários; Motivação; Design de trabalho, Estruturas de trabalho.	Criatividade; Produtividade; Esforço discricionário.	Melhoria operacional, Performance, Lucros e crescimento, Valor de mercado.
Guest et al. (2000)	Seleção; Formação; Avaliação; Recompensas; Design do trabalho; Envolvimento; Estatuto e Segurança.	As competências dos funcionários; Habilidades; Um papel apropriado e a compreensão adequada desse papel.	Compromisso; Qualidade; Flexibilidade; Esforço/motivação; Cooperação; Envolvimento; Cidadania organizacional.	Outcomes de performance (produtividade, qualidade, inovação; absentismo, o volume de negócios, conflitos, reclamações de clientes); Outcomes financeiros (lucros, ROI).
Wright & Nishii (2006)	Prática de GRH Pretendida / Presente / Percebida.	Os gerentes de linha.	Reações dos empregados (afetivo, cognitivo, comportamento).	Performance da organização.

Observa-se que os modelos referidos apresentam uma relação entre a estratégia de negócio e o desempenho organizacional, medido por indicadores predominantemente financeiros. Esta é a principal, e por vezes única medida usada nos estudos para aferir o desempenho organizacional. Para isto, julgamos contribuir o facto de a literatura disponibilizada nesta temática ter como universo de estudo dominante o setor privado, onde o sucesso da organização se mede em parte substancial pelos seus lucros. Contudo, começa a emergir a ideia de negócio consciente ou capitalismo consciente, onde os *stakeholders* (do modelo de *Harvard*) perseguem objetivos complexos e tidos como fundamentais para a forma como o negócio funciona, antevendo o surgir empresas que procuram o slogan "não-apenas-para-lucro" (Beer, Boselie & Brewster, 2015).

3. POLITICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Qual a conveniência em abordar as políticas públicas num estudo exploratório sobre a relação entre a gestão de recursos humanos e o desempenho da organização escola pública?

Para tentar responder a esta pergunta organizamos o presente capítulo em cinco subcapítulos: origem e tradições das políticas públicas; políticas públicas: ação (ou inação) de atores; o contexto do modelo de Estado sobre as políticas públicas; políticas sociais ou de educação nas políticas públicas; e processos e técnicas de políticas públicas de educação. No fim tecemos algumas considerações ao tema.

A ciência da administração pública, ciência na qual investigamos, dedica-se ao estudo das instituições que têm como fim a satisfação das necessidades coletivas de uma comunidade, perseguindo o ideal de uma boa governação, isto é, “a formulação e implementação de políticas públicas conducentes à resolução dos problemas da comunidade, fazendo um uso eficaz e eficiente dos recursos escassos à sua disposição” (Carvalho, 2013, p. 131).

Assim se colocará o pensamento da afinidade, ou não, entre os setores público e privado, capaz de suportar investigações sobre matrizes teóricas comuns. Na discussão entre semelhanças ou diferenças que existem entre domínios da Gestão e da Administração (Bilhim, 2000), encontramos autores que, não negando a similitude das áreas, acreditam que persistem diferenças fundamentais em ambas, como será o exemplo de Allison (1991, p. 457) ao argumentar que “são fundamentalmente semelhantes em todos os aspetos sem importância”.

É nesta especificidade que a ciência da AP encontra a razão da sua existência, invocando um conjunto de características próprias que condicionam a gestão da coisa pública, em comparação à gestão privada. Do conjunto de características específicas que a Administração detém (Bilhim, 2000), destaca-se o contexto do setor público ser dirigido pelos políticos, ou seja, o poder político exerce influência e condição sobre as suas

instituições, que se restringem a satisfazer as exigências políticas, como meio de integração da política com a estabilidade social (Farnham & Norton, 1996).

Peters (1998), concordando com a condicionante do setor público ter de alinhar-se com a vontade e critérios de quem politicamente exerce poder, destaca que o objetivo da investigação em administração pública é desenhar instituições e sistemas de gestão da coisa pública capazes de atrair profissionais competentes, por forma a gerir o processo das políticas públicas e perseguir os objetivos traçados. O pensamento registado revela uma relação entre as políticas públicas e os recursos humanos, evidenciando que a existência de profissionais mais apropriados às instituições coloca as mesmas numa posição favorável a melhor desempenhar a sua função social. Encontramos desta forma em Peters uma declaração de pertinência ao estudo que propomos, sob o chapéu teórico da administração pública e no recurso às políticas públicas.

Para além das diferenças encontradas por alguns autores, a AP, nas últimas três décadas, tem sido influenciada por um conjunto de princípios de boa gestão nascidos no setor privado e que alguns organismos internacionais – como a OCDE – têm difundido como boas práticas transponíveis para o setor público. Esta corrente designada por *New Public Management* (NPM) ou Nova Gestão Pública, ao ambicionar um processo mimético das práticas do setor privado para o público, secundariza o elemento político na sua conceção de modelo de administração. Esta discussão, assim como uma análise do NPM em contexto europeu, pode ser aprofundada na leitura de Pollitt e Bouckaert (2011).

Permanece a questão se a secundarização da política, ou mesmo o seu desprezo, não servirá para abrir um fosso entre a teoria e a prática, diminuindo a utilidade da ciência da administração pública. Esta é uma pergunta feita por Carvalho (2013), que professa o pensamento da união entre política e modelo administrativo por forma garantir a coerência e intercomunicabilidade entre a ação e a teoria. Esta autora acredita que a gestão na AP é feita em contexto político, pelo que o eleva a elemento chave à compreensão realista das organizações públicas, pois de outra forma estaremos a isolar e ignorar a natureza destas organizações. Esta visão apresenta-se consciente da complexidade que a AP apresenta, apelando a um processo de pluralidade de olhares e uma multidisciplinariedade como fonte

de riqueza (Pollitt, 2010) para compreender os fenómenos a que a administração pública se dedica.

Souza (2006) também comunga desta multiplicidade de visões, na medida em que se refere à política pública como um campo de estudo integrador de quatro elementos: política pública (por si mesma); a política (*politics*); a sociedade política (*policy*); e as instituições onde as políticas públicas são decididas, delineadas e executadas. Este ciclo evidencia que as PP compreendem um processo que nasce com a identificação de um problema, o qual deve resolver, chegando o problema ao sistema político, à sociedade política e às instituições que terão influência na decisão e implementação das políticas públicas.

Encontramos, no autor referido antes, relevância em abarcar o contexto políticas públicas para melhor compreender as organizações públicas, afirmando que

O entendimento dos modelos e das teorias acima resumidos pode permitir ao analista melhor compreender o problema para o qual a política pública foi desenhada, seus possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos na decisão e que serão afetados pela política pública (Souza, 2006, p. 40).

3.1. ORIGEM E TRADIÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A área das políticas públicas é perfilhada pelo contributo de quatro autores, designados *pais fundadores* (Souza, 2006): H. Laswell; H. Simon; C. Lindblom e D. Eston.

A Laswell (1936) deve-se a expressão “análise de política pública”. A sua perspetiva pretendeu, por um lado, combinar produção científica/académica com produção empírica dos governos, e por outro, promover o diálogo entre os cientistas sociais, grupos de interesse e políticos.

Simon (1947) introduziu aos decisores públicos o conceito de racionalidade limitada, defendendo que a limitação da mesma pode ser reduzida pelo conhecimento racional. Este autor já havia trabalhado – em 1947 – a teoria da racionalidade limitada no âmbito da AP. Argumentou então, que na dicotomia entre o homem económico com uma onisciência racional – visão dos economistas – e a conceção que as pessoas não são tão racionais como pensam – da psicologia social, poderia haver convergência, considerando o comportamento humano como intencional, mas limitadamente racional.

Abordando a teoria da racionalidade limitada aos decisores políticos, Herbert Simon considerou que a sua racionalidade é sempre limitada, por fatores como informação incompleta ou imperfeita, interesse próprio dos decisores ou tempo limitado para a tomada de decisão. Contudo, a racionalidade pode ser aumentada por via da criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) até um ponto satisfatório, que enquadre e modele o comportamento dos decisores políticos na obtenção de resultados desejados, e evitando a busca da maximização dos interesses próprios dos mesmos.

Para Lindblom (1959, 1979) a ênfase na racionalidade dos autores anteriores foi considerada insuficiente para a análise das políticas públicas. Este autor concebe nesta análise uma visão mais abrangente, compreendendo que os papéis das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse, são relevantes na formulação e análise das PP e a racionalidade não as considera. Apela à formulação e análise das políticas públicas como um ciclo sem princípio ou fim em que diversos fatores confluem, onde são aceites relações de poder entre o Estado e a sociedade organizada, surgindo integração entre diversas fases do processo decisório.

Por último, Easton (1965) contribui com uma definição numa ótica de sistema. Segundo ele, as políticas públicas são uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Desta forma é entendido que as PP estão em relação com o meio, pelo que recebem *inputs* dos partidos políticos, da comunicação social e dos grupos de interesse, que influenciam os *outcomes* e efeitos.

As políticas públicas correspondem, segundo Souza (2006), a um campo teórico e metodológico cujo âmago do seu estudo recai na ação do Estado, tendo duas tradições distintas que condicionam a sua ação, a europeia e a americana.

Na Europa, o campo de estudo apresentava-se focado na análise sobre o Estado e suas instituições, e pouco interessado na produção governamental. O governo, tido como principal produtor de PP, é considerado parte integrante das mais relevantes instituições do Estado. Desta forma, a vertente europeia surgiu como consequência das teorias explicativas do papel do Estado e das suas mais importantes instituições, de entre elas, o governo. Já a tradição americana ignora as bases teóricas sobre o papel do Estado e avança direto para a ação do governo como base dos seus estudos sobre PP.

Os estudos sobre políticas públicas surgiram primeiro na Europa, mas foi a tradição americana que lhe conferiu a ênfase de análise na ação dos governos. O pressuposto que legitima este novo percurso de investigação “é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes” (Souza, 2006, p. 22). Na atualidade, o caminho das PP, como ramo da ciência política norte-americana, visa compreender como e porquê os governos escolhem ou sonham determinadas ações.

Estabelecidos os contributos dos “pais fundadores” da área e as tradições seguidas no desenvolvimento das PP, torna-se perceptível que Estado e suas instituições, governos e sociedade organizada – como partidos políticos, sindicatos, ordens – confluem num ciclo de influências múltiplas na definição das políticas públicas.

A própria política pública encontrou espaço para dialogar com o governo na medida em que se assumiu como ferramenta de decisão do governo. Esta forma ocorreu como produto da guerra fria e da valorização da tecnocracia como meio de lidar com os seus efeitos. Foi Robert McNamara que introduziu nos EUA, em 1948, a *RAND Corporation*, organização não governamental subsidiada por recursos públicos e precursora dos *think tanks*. Esta organização, suportada no trabalho de um grupo multidisciplinar, tentou demonstrar que a guerra poderia ser conduzida como um jogo racional (Souza, 2006).

Criadas as raízes que o método científico pode colaborar para as formulações e decisões que os governos têm de tomar, esta proposta de cooperação instalou-se e expandiu-se para as diversas áreas da produção dos governos, em particular para as políticas sociais, onde se encontra a Educação.

3.2. POLÍTICAS PÚBLICAS: AÇÃO (OU INAÇÃO) DE ATORES

A literatura não revela consenso sobre uma definição única ou melhor de política pública. Da diversidade, uma definição recorrente é a de Laswell (1936), ao evidenciar que a política pública é desenvolvida e influenciada por atores com determinados propósitos, afirma que a análise sobre política pública implica a resposta à seguinte questão: quem ganha o quê, quando e como.

Lynn (1980) concebe política pública como um conjunto de ações do governo que produzirão determinados efeitos. Para Dye (1984) PP é tudo o que “o governo escolhe fazer ou não fazer”. Peters (1986) reconhece política pública como o somatório de atividades do governo, agindo direta ou indiretamente, que apresenta efeito na vida dos cidadãos. Mead (1995) concebe a PP como um campo pertencente ao estudo da política, que analisa o governo nas questões públicas mais relevantes.

Uma concepção mais recente é a de Pase e Santos (2011). Estes autores entendem PP como um conjunto de ações do Estado, concretizadas através de programas e projetos, para concepções acerca da Educação, Saúde, Segurança e Economia, entre outras.

É ponto de convergência das definições anteriores que o local onde as políticas se desenvolvem é nos governos. São estes que decidem, ou não, trazer um problema para a agenda, discutir, concertar, desenhar políticas ou decidir, entre outras etapas que se podem identificar num processo de PP. Estas definições ainda partilham uma visão holística do tema, na medida em que assumem que o todo é mais importante que a soma das partes, pelo que são tidas em conta as instituições, indivíduos, interesses, interações e ideologias,

mesmo não sendo possível identificar atribuição de importância semelhante aos fatores (Souza, 2006).

Souza (2006) defende que do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública é um campo multidisciplinar cujo foco está nas explicações sobre a essência da PP e seus processos. Desta forma uma teoria sobre políticas públicas deve confluir com teorias da sociologia, da ciência política e da economia. As PP são desenvolvidas numa determinada economia e sociedade, pelo que uma teoria sobre políticas públicas deve explicar as relações mútuas entre Estado, política, economia e sociedade. Nesta conjectura o autor resume “política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (Souza, 2006, p. 26).

A literatura sobre PP é consensual a compreender que esta é mais do que uma política estatal, isto é, numa conceção atualista o Estado não está acima dos cidadãos, condicionando a sua vida sem que os considere coautores ou conhecedores do *trade-off* que a política contempla. Um dos autores que revela a amplitude da política pública é Höfling (2001). Para este, a ação do Estado é mais do que burocracia pública, pelo que as PP, ainda que tenham como ator privilegiado o Estado, não são políticas estatais. Continua o autor, expondo que políticas públicas é a ação do Estado político, conduzido por uma decisão pública, que será implementada e mantida por um processo complexo ao qual vários intervenientes são chamados, quer na esfera nacional ou transnacional.

Afonso (2003), ao investigar o contexto nacional de políticas públicas, vai ao encontro do autor anterior. Para ele as políticas públicas são alvo de pressões internas provenientes de diversos quadrantes (por exemplo: de classes; de organismos; culturais; económicas; políticas; de especificidades sociais), contudo existem também condicionantes de nível macro que participam nesta. Designadamente os efeitos da “globalização” e “europeização” que abordaremos adiante, aquando da análise das políticas públicas restritas ao setor da Educação.

Na discussão sobre os atores que participam ou dirigem as políticas públicas, Souza (2006) identifica dois debates na literatura. Aborda o debate assumindo que os governos são atores privilegiados na definição de políticas, mas não imunes a pressões da sociedade, pelo que se questiona o espaço existente para definir e implementar as políticas públicas.

Entende o autor, que as políticas públicas nem sempre são definidas por quem está no exercício de poder ou tendencialmente favorecem uma determinada classe social. Desta forma compreende que no mundo moderno os governos têm autonomia relativamente ao Estado, mas são influenciados por fatores externos. É esta autonomia que cria condições propícias e capacidades para implementar determinados objetivos das PP. Esta é uma posição criticada por alguns grupos – referidos por Souza (2006) – que produziram literatura a argumentar que vários fenómenos, tais como a globalização, têm diminuído a capacidade dos governos na decisão e formulação de políticas públicas, não estando, contudo, estas posições empiricamente comprovadas.

Colhemos da literatura que os governos recorrem a coalizações com grupos de interesse ou movimentos sociais para gerir o processo de definição e decisão de políticas públicas, assumindo que limitações e constrangimentos são variáveis a considerar neste processo, não impossibilitando a capacidade das instituições governamentais de governar a sociedade (Peters, 1998), mas reconhecendo que o exercício de governo e de formulação de política é, numa sociedade contemporânea, mais complexo.

Resumindo, permanece a noção que políticas públicas são o “Estado em ação” (Gobert & Muller, 1987, apud Höfling, 2001, p. 35), num processo contínuo e cíclico em que “políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisa. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação” (Souza, 2006, p. 26). Esta avaliação pode reforçar ou reformular as políticas públicas, dando início a um novo ciclo.

A noção de ciclo é sustentada por um de diversos modelos de formulação e análise de PP, designadamente o ciclo da política pública. Para esta teoria a política pública é um ciclo

deliberativo, constituído por vários estágios e promovendo um processo dinâmico e de aprendizagem. São estágios deste ciclo: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação de opções, seleção de opções, implementação e avaliação (Souza, 2006). No ciclo de políticas públicas tenta-se dar resposta de como os governos formulam a sua agenda, conceito central desta teoria. De entre as várias respostas que a teoria propõe, considera-se mais a valorização do processo de formulação da política pública, ou mais os participantes do processo decisório. Assume-se nesta conjectura, que ação e inação são propositadas, e mesmo a sonegação de uma política é passível de ser estudada.

No processo (ou ciclo) que decorre entre a decisão pública e implementação de uma política, ocorre um processo longo e conflitual pela natureza distinta dos participantes. Nota-se que no processo referido, diversos participantes podem estar em conflito de interesses, sendo possível obterem resultados enviesados em relação às políticas formuladas pelos participantes que detiveram o poder decisório (Höfling, 2001).

O pensamento anterior justifica um campo de estudo que se dedique à análise ou avaliação das políticas. Souza (2006), verifica que este não é um campo consensual, justificado em parte pelos “diversos olhares” que recaem em si, fruto das diversas disciplinas que abarcam este estudo.

Posição idêntica à de Afonso (2003), que vê na formação académica dos investigadores um espaço de constrangimento da sua visão sobre o estudo desenvolvido. Este último autor, sociólogo de formação, identifica três categorias em que os investigadores se inscrevem: formados nas áreas de direito, ciência política, ou administração pública – assumindo uma linha de investigação normativa, mais focada no espaço político do que nos valores sociais; seguidores da filosofia política ou sociologia weberiana – preocupam-se com a análise das políticas públicas, sem a pretensão de expor alternativas; e com o crivo da sociologia crítica – procurando a análise das políticas e mantendo uma perspetiva crítica e uma atitude epistemológica mais complexa, enquadrada numa visão do mundo e valores específicos.

Esta diversidade de olhares não deve, contudo, ser sinónimo de fragilidade. Numa realidade complexa em que as políticas habitam esta multiplicidade de visões atribuem-lhe riqueza,

não podendo ser vistas como redutoras, mas complementares (Souza, 2006; Carvalho, 2013; Pollitt, 2010). É na diversidade de programas, projetos, estratégias, atores, que os investigadores, que avaliam as PP se apoiam, num capital acumulado e diversificado de saberes para melhor compreender os fenómenos que estudam.

Nos estudos relativos a política pública, também há que atender à conceção de Caiden e Wildavsky (1980), nomeadamente, nenhuma política parte do zero. Ou seja, a análise das opções tomadas no passado pode contribuir para as decisões e formulação de políticas no presente. Consequentemente, apresenta-se também como objetivo central de uma análise de políticas públicas a compreensão da cultura de um país, pois esta pode trazer melhor entendimento no diálogo entre o Estado, vários setores da AP e sociedade em geral, no processo dinâmico de construção de políticas.

Diversos autores consideram a cultura de um povo como estrutura essencial na dinâmica das PP, reveladoras das conceções de valores e bens sociais de uma sociedade, e preditora do sucesso ou fracasso de uma determinada política. Compreende-se que esta identidade cultural se apresenta como um código genético de um povo, o que lhe induz um comportamento específico, tanto na relação interna com o país, como na relação externa entre Estados.

Enquadrado no pensamento anterior, Höfling (2001) relaciona a contemporaneidade das políticas públicas – na medida em que a sociedade consegue impor demandas sociais em diálogo com os representantes do Estado – com a cultura de uma sociedade, como matéria-prima de análise. Argumenta que a cultura de um povo é fundamento para detetar soluções viáveis em matéria de políticas de intervenção, no sentido de criar uma relação sinérgica entre a ação do Estado e o bem comum. Afonso (2001) surge a reforçar a ideia que a identidade cultural de um povo é um fator relevante na ação, que tenta conciliar os diferentes participantes do processo dinâmico de construção de políticas públicas.

Apesar de ser possível identificar alguma confluência no conceito de PP compreende-se que este não está arredado de contexto. Podendo entender contexto como cultura, tempo,

sociedade ou ideologia, direcionamos a discussão para o tipo de Estado, entenda-se a dicotomia Estado marxista/Estado (neo)liberal.

3.3. O CONTEXTO DO MODELO DE ESTADO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS

“É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo” (Höfling, 2001, p. 32).

Esta afirmação parte do pressuposto que as políticas públicas em geral, e as políticas sociais em particular, estão enquadradas com um determinado tipo de Estado. São formas de o Estado intervir com o objetivo de manter as relações sociais de uma determinada sociedade. Isto implica que as políticas públicas se apresentam com configurações diferentes, consoante a sociedade e a conceção de Estado onde emergem.

Para compreender que tipos de Estado podem servir de suporte à compreensão das PP, por vezes progredindo até às políticas sociais e mais especificamente as educacionais, recorreremos aos autores Claus Offe (1984) e Milton Friedman (1977) para aceder respetivamente as tradições marxista (capitalista) e liberal (neoliberal), onde estes autores produziram estudo. Mais do que caracterizar cada tipo de Estado e suas funções, esta análise ambiciona explorar como um tipo de Estado pensa e concebe as políticas.

A tradição marxista é consolidada numa diversidade de tendências e teorias, porém ancorada nas formulações clássicas de Marx no que respeita ao Estado e às suas ações. Na conceção de Marx, o Estado age com o fim último de assegurar a produção e reprodução de condições propícias ao acumular do capital e desenvolvimento de capitalismo. Na diversidade de estudos, alguns autores analisam a viabilidade da ação do Estado capitalista perante disputas e reivindicações dos trabalhadores e dos setores não beneficiados pelo desenvolvimento capitalista.

Offe (1984), é um dos autores que abarca o estudo das possibilidades e limites das ações de um Estado capitalista num contexto contemporâneo. Este autor compreende o Estado numa

perspetiva de classes, que se incluem numa esfera de sociedade que agrega e revela as relações sociais de classe. Nesta esfera ocorrem conflitos resultantes de interesses distintos. Por um lado, a acumulação de capital, e, por outro, as reivindicações dos trabalhadores. Pela natureza conflitual da categorização deste autor, o seu trabalho é considerado polémico (Höfling, 2001), porém também é reconhecido como contemporâneo, na medida em que dilata a dimensão política do Estado com o objetivo de investigar as suas funções no capitalismo atual, renovando as tradições marxistas numa nova conceção de Estado e de mudanças sociais. Verifica-se que, da mesma forma que algumas teorias se atualizam face a novos contextos – por exemplo: neoweberianismo; neoliberal – podemos encontrar em Claus Offe uma teoria neocapitalista.

No âmbito do nosso trabalho, Offe (1984) faculta-nos uma contribuição ao analisar as origens das políticas sociais do novo Estado capitalista no seu conceito de sociedade de classes. O autor concebe o Estado conforme regulador das relações sociais, como forma de manter a relação capitalista enquanto um conjunto, isto é, o capital não se apresenta como dominante nas relações de classe e o Estado liberta-se de agir diretamente sobre o mesmo. Este autor ainda tenta compreender, na sua investigação ao modo de agir do Estado, quais as suas relações de interesse, tal como a origem da política social que o Estado apresenta.

O contexto atual com que os Estados lidam, onde são percecionadas tensões entre a acumulação capitalista e a força de trabalho, conduziu a que estes assumissem funções das quais não eram promovedores. Refere Höfling (2001, p. 33), “funções tradicionalmente não sujeitas ao controle estatal e circunscritas às esferas privadas da sociedade – inclusive a Educação – passam a ser desempenhadas pelo Estado”. Numa fase de crise, provocada pelas tensões referidas, o Estado apresenta-se como regulador ou fator, por forma a manter a relação capitalista no seu conjunto.

A política social apresenta-se nesta conjectura como uma resposta específica a um determinado problema. Clarificando esta ideia, Höfling (2001) evidencia que o Estado age sobre a mão-de-obra ativa com o intuito de a qualificar para as exigências do mercado, tornando-a mais apta a alcançar a tradicional premissa de Marx, assim como tenta controlar a população não participante no processo produtivo, criando políticas e programas sociais.

Compreende-se que o Estado tem de aceitar a existência de uma força de trabalho ativa e de uma força de trabalho passiva, o que significa que “o Estado [...] deve assegurar as condições materiais de reprodução da força de trabalho” (Höfling, 2001, p. 34).

A nova realidade, onde interesses de diversas esferas e organismos da sociedade tentam ganhar relevância e confluem na construção de uma nova conceção de Estado, é assumida no trabalho de Offe (1984). Nesta visão de diversos interessados, o autor defende um “novo pacto social” onde se estabeleçam como participantes a política de mercado, os direitos dos cidadãos, e se incorporem grupos comunitários. Consequentemente a política educacional deve ser entendida como um processo dinâmico de trocas entre a força de trabalho e o capital, mais do que a mera qualificação desta força. Em suma, um Estado de tradição marxista numa versão contemporânea, continua a valorizar o capital, porém na sua política centralizadora é assumida a regulação e mediação das relações sociais no seu seio, como forma de manter a dinâmica capitalista no seu conjunto.

Em contraponto com o capitalismo, Adam Smith (1983) com o liberalismo económico, tal como Friedrich Hayek (1977) e Milton Friedman (1977) com o neoliberalismo, apresentam-se alinhados acerca do Estado e as políticas públicas sociais. Para eles, as funções do Estado apresentam a primazia da garantia dos direitos individuais, evitando interferir nas esferas da vida pública, designadamente nas esferas económica e da sociedade. Tenta-se revalidar a tradição liberal que assenta na máxima “menos Estado e mais mercado”, criticando a intervenção estatal e recuperando as virtudes reguladoras do mercado, que se consolidou na década de 70 com a crise do capitalismo. Partindo do desenvolvimento individual, da crítica à intervenção do Estado e fazendo apanágio da regulação do mercado, o neoliberalismo almeja o “Bem-estar social”.

Seguindo a mesma opção de Höfling (2001) também consideramos focar-nos em Friedman (1977) neste trabalho, por apresentar formulações explícitas sobre políticas sociais e de educação na sua produção.

Friedman (1977) suportado nos fundamentos do individualismo, defende a iniciativa individual como estruturante da atividade económica, compreendendo o mercado como

regulador da riqueza e da renda. Surge a expressão “capitalismo competitivo” para revelar a ideia que cabe ao Estado promover as condições à competitividade individual – desempenhada por indivíduos ou empresas privadas em livre mercado – e a sua intervenção, para além disso, comporta riscos que a vida em sociedade pode sentir se existir intervenção estatal.

Para os neoliberais, o livre mercado é “o grande equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade” (Höfling, 2001). Decorre daqui que as políticas (públicas) sociais, que na conceção capitalista são uma resposta aos desequilíbrios gerados pela acumulação capitalista, apresentam-se como entrave ao desenvolvimento dessa acumulação e responsáveis pela atual crise que vivencia a sociedade.

Coerente com o pensamento neoliberal, a Educação pública não deve ser concretizada pelo Estado, em termos universais e padronizados. Para os neoliberais, uma oferta estatal de escolarização atenta contra as liberdades individuais, comprometendo a livre escolha que os pais devem ter em relação à educação que desejam para os seus filhos. Daqui decorre que a visão neoliberal contraria a posição capitalista, na medida em que não defende a centralização.

Suportado na convicção que o mercado pode apresentar modelos educacionais mais diversificados, e logo adaptados ao indivíduo, assim como na posição que os setores que não usufruem da Educação não devem ser honorados com os seus custos, as teorias neoliberais propõem que o Estado divida ou transfira as suas atribuições com o setor privado. Esta posição assenta na possibilidade que as famílias passem a ter livre escolha na Educação dos seus filhos, e no fator competitividade entre serviços disponibilizados pelo mercado, como mecanismo de incremento da qualidade da oferta (Höfling, 2001). Paralelamente, esta teoria ainda suporta a transferência, pelo Estado, da responsabilização de concretizar as políticas sociais, como um meio de maximizar a eficiência administrativa e minimizar os custos.

Nesta teoria o Estado continua a garantir a sua responsabilidade financeira no direito à Educação, pelo que esta é feita através de *cupons*, a quem solicitar “comprar” no mercado os serviços educacionais que julgue mais adequados à sua expectativa e necessidade,

sabendo os cidadãos que se o custo da Educação que desejam for superior ao valor do cupão atribuído serão as famílias a suportar essa diferença (Höfling, 2001).

Em Portugal este sistema nunca esteve em vigor, contudo regista-se uma iniciativa da coligação PSD/PP no mandato de 2011/2015. Apresentaram o documento Guião de Reforma do Estado (2013), onde inscreveram um capítulo intitulado “Educação: propostas de autonomia, liberdade de escolha e escolas independentes”. Numa das propostas, propõe-se que “o Governo deve preparar a aplicação do chamado ‘cheque- ensino’, como instrumento de reforço da liberdade de escolha das famílias sobre a escola que querem para os seus filhos” (p. 74). A proposta deste documento, no conjunto das soluções que sugere, é indicadora que o caminho pretendido na altura era o da descentralização das ações do Estado, contudo não conseguimos identificar na atualidade a concretização destas orientações.

Os neoliberais, como explica Höfling (2001), compreendem que o Estado deve apresentar ações descentralizadas no que respeita a política educacional, em articulação com o setor privado, permitindo que cada indivíduo encontre o seu espaço de acordo o seu mérito e possibilidades, dentro da estrutura social onde se insere. Para os indivíduos cujas capacidades ou escolhas individuais não atinjam o progresso social, um Estado de teor neoliberal apresenta ações e estratégias sociais governamentais de âmbito compensatório e focalizado. Esta ação não ambiciona nem apresenta poder de alterar as relações estabelecidas na sociedade, apenas se propõe a resolver um problema da comunidade.

Ao analisarmos modelos de Estado, aqui capitalismo versus neoliberalismo, ficamos com a ideia que as teorias partiram de determinados pressupostos fundadores e foram sendo revisitadas e atualizadas por autores ao longo de décadas. Será, porém, difícil na complexidade que os Estados enfrentam atualmente, estabelecer uma relação perfeita entre um Estado e um modelo de Estado proposto por uma teoria.

Afonso (2003) reconhece que o Estado, enquanto sujeito histórico e político, continua a existir num mundo que parece ter diminuído a sua ação, pelo que uma teoria de Estado atualizada se impõe. Este autor considera nos seus estudos que um vetor que tem sido

determinante na definição de políticas de Educação é a concepção de Estado-nação. Contudo a diminuição da capacidade do Estado ainda deixa sentido para invocar esta teoria, cuja capacidade explicativa se suporta na autonomia da decisão do poder político?

O autor referido, apresenta dúvidas quanto à capacidade explicativa das teorias de Estado existentes e considera necessária uma redefinição contemporânea de teoria de Estado. Uma concepção capaz de explicar os limites e possibilidades da sua ação num contexto atualizado de condicionantes mega estruturais. Para justificar esta necessidade o autor ainda reúne argumentos, tais como: coexistência de vários centros de poder e sistemas de autoridade, próprios e externos ao país; o Estado é mediador e integrador de um conjunto de organizações e fluxos que tentam integrar elementos estatais e não estatais, nacionais e transnacionais; o Estado mantém-se embora a sua centralidade, responsabilidade e visibilidade estejam a diminuir; e as políticas neoliberais que colocam o Estado numa posição privilegiada de regulador, não lhe retiram ou diminuem o poder de intervenção. Subsiste uma visão híbrida entre diversos modelos de Estado e a necessidade de definir uma visão contemporânea deste.

3.4. POLÍTICAS SOCIAIS OU DE EDUCAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O subcapítulo anterior configurou-se como abordagem prévia às políticas sociais. Aqui iremos aprofundar a especificidade das políticas sociais no panorama das PP.

Se nas políticas públicas é entendido que o governo é ator entre atores – cabendo-lhe um papel de relevo – e a coalização com grupos de interesse e movimentos sociais é aceite como prática de boa governação, na política educacional pede-se que os envolvidos estejam mais próximos e incorporados no “governo em ação”.

Nesta linha de relevância dos envolvidos surge Höfling (2001), ao sustentar esta posição numa política de Educação consolidada com o contexto de Estado. O autor afirma que na avaliação dos resultados de programas da política educacional, os Estados podem declarar índices positivos na sua concretização, contudo uma efetiva avaliação política da Educação

só surgirá quando for ampliada a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, planeamento, e execução de políticas de Educação. Prossegue o autor, referindo que “mais do que oferecer ‘serviços’ sociais – entre eles a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais” (Höfling, 2001, p. 40), razão pela qual se consubstancia a necessidade em envolver a sociedade em geral, e os diretamente envolvidos em particular.

Uma investigação sobre políticas públicas de educação (PPE) deve, na conceção de Morrow e Torres (1997), surgir integrada numa análise objetiva dos desígnios da PP. Por outras palavras, compreende-se uma relação entre políticas públicas e políticas de educação (PE) numa dimensão vertical e horizontal, onde a segunda surge na dependência da primeira, mas também com ela partilha um eixo de definição e compreensão num contexto de Estado (Afonso, 2003).

As PE, contrariamente a outras políticas públicas, como por exemplo a política económica, são – em alguma literatura de influencia francófona – revestidas com a noção de “bem comum local”, pelo que sobre elas recai a necessidade de harmonizar o interesse público e os interesses privados (Afonso, 2003). O interesse público é representado pelo Estado, enquanto os interesses privados encontram-se dispersos pelas famílias e outras instituições, atores ou serviços locais.

Barroso (1998) propõe a concretização da Educação como um “bem comum local” por via da incorporação de duas medidas: territorialização e parcerias socioeducativas. Para este autor essa solução envolve vários organismos e entidades (tais como a escola) na concretização de interesses comuns, onde a contratualização corresponsabiliza as entidades, parceiros e atores locais no desenvolvimento de políticas educativas específicas. Esta visão apresenta-se como vantajosa na forma em que não subjuga toda a sociedade à mesma visão de Estado e evita a difusão de um “modelo de mercado” influenciado por interesses particulares.

Contudo, Afonso (2003) não vê na ideia de “bem comum local” apenas virtudes. Na sua perspetiva a comunidade sofre hoje de conceções, referências e apelos ideológicos contraditórios e diversos, pelo que o vetor local pode causar tensões. Entende ainda que o

“bem comum local” assenta na recente conceção de redes entre parceiros coletivos e o Estado, pelo que se reveste, por um lado, como uma forma inovadora e eficaz de praticar políticas educativas, sendo, por outro, um meio de legitimar a ação do Estado no âmbito de retração das políticas públicas, dos direitos sociais, económicos e culturais.

Argumenta o mesmo autor que o Estado hoje apresenta-se como um Estado-articulador. Pelo que abordar políticas públicas de educação deve ser feito na reactualização de uma nova forma de poder do Estado, o da regulamentação. Nesta medida a responsabilização pelas políticas é diluída entre o Estado e parceiros, permitindo ao Estado descentralizar uma pressão social que antes era realizada apenas sobre ele.

Outro fator que a literatura revela no estudo das PPE é a globalização. Para discutir a relação da globalização com a educação existem pelo menos duas propostas teóricas distintas, designadamente a “perspetiva dos institucionalistas do sistema mundial” e a “agenda globalmente estruturada para a educação”, discutidas criticamente por Dale (1998, 1999, 2000). Sobre estas vias, Dale (2000) sintetiza que ambas ambicionam verificar como é que a natureza mutável da economia capitalista – tida como principal impulsor da globalização – afeta os sistemas educativos, aceitando que existe uma dimensão nacional que modela esta implementação.

A discussão sobre a globalização de PP aceita as dinâmicas transnacionais e globais como influentes na definição de políticas nacionais, contudo, fica em aberto a profundidade com que esta ocorre. Teodoro (2001) alinha-se com outros autores que propõem a designação de “globalização de baixa intensidade”, quando analisado em contexto europeu. Compreendendo que os Estados têm a sua capacidade diminuída num contexto de mundo como espaço comum, e, portanto, com políticas tendencialmente próximas, os Estados têm mediado a formulação entre as políticas propostas transnacionalmente e as políticas educativas nacionais. Evidencia-se uma resistência à influência da globalização, como uma homogeneização pretendida.

Afonso (2003), analisando trabalhos das áreas da sociologia e das PE, no período posterior à integração europeia de Portugal, encontrou especificidades nas políticas educativas

mediante a condicionante do movimento globalizador. Esta particularidade é atribuída à especificidade da educação, pois em período idêntico é possível identificar orientações neoliberais em relação à política económica, enquanto na política educativa foram tomadas medidas em contraciclo com a ideologia neoliberal, designadamente medidas coerentes com um modelo de Estado-providência que ainda pretendia a expansão de direitos.

O Estado parece apresentar uma visão sobre a educação dependente do seu modelo de Estado. Assim, num modelo de Estado-providência, a contribuição da educação surge como forma de legitimar o próprio modelo. Num contexto mais consolidado de globalização, ao qual os Estados consideram em grau diferenciado, a prioridade em relação ao que se espera da educação é direcionada para o processo de acumulação, isto é, os Estados consideram a competitividade económica como prioridade a seguir, o que fez surgir o conceito de Estado-competidor (Afonso 2003).

A noção de Estado-competidor caracteriza uma nova forma de ação do Estado. Dale (1998) considera que, na essência, esta nova conceção redefine as prioridades atribuídas aos três problemas centrais, que têm norteado o mandato designado à educação nas sociedades capitalistas democráticas. Vindo para primeiro lugar o apoio ao processo de acumulação, seguindo-se a garantia da ordem e controle sociais, e, por último, surgindo a legitimação do sistema.

No caso português compreende-se a influência da globalização, contudo, outro constrangimento recai sobre o país sob a designação de “europeização das políticas educacionais”. Se o contexto global pode ser mediado pelos governos, o efeito das políticas comuns europeias já exerce diferente restrição sobre as PE, não eliminando em absoluto a influência do Estado na sua definição.

Na análise do papel da globalização, numa perspetiva europeia, sob o quadro teórico de Dale (1998) de modelo Estado-competidor, podemos encontrar uma situação distinta face ao modelo difundido. Antunes (2001), sobre as escolas profissionais como objeto de estudo, encontrou uma reordenação das prioridades. Estas escolas atendem, primeiro, à questão do controle e ordem social, numa lógica de resolução de problema político para o desemprego

dos jovens e escolarização prolongada de novos públicos, e em segundo, apoia o processo de acumulação, pela criação de mão-de-obra qualificada, adequada às demandas do mercado.

As PE são construídas numa dinâmica de tensões e dilemas difíceis de resolver, designadamente quando a lógica da regulação ganha relevância face à lógica de emancipação. Incontornável é a complexidade de influências internas e externas que rivalizam por plasmar-se em PE, tornando o papel dos governos cada vez mais sofisticado. Sobre esta realidade torna-se relevante atender transversalmente a que a “Educação e as políticas educacionais também devem ser pensadas e equacionadas como parte integrante dos processos de globalização contra-hegemónica” (Afonso, 2003).

Para além disto, a esfera educativa apresenta-se com uma pluralidade de olhares distintos, surgidos em variados campos, tais como: o epistemológico, sociocultural, político, ético e técnico. Identificam-se uma pluralidade de valores que implicam uma multiplicidade de abordagens em relação à avaliação da educação. Constata desta forma Sobrinho (2004), que estas formas específicas de conceção de educação, acompanhadas de determinado modelo social, tornam parcial qualquer prática avaliativa em educação.

O mesmo autor compreende que educação e avaliação são processos dinâmicos que evoluem no tempo, fenómenos sociais que procuram responder a desafios que são colocados em determinado contexto e época. Assim uma reflexão sobre Educação, tal como aos paradigmas epistemológicos que lhe respeita, deve apresentar-se abrangente, abarcando para além do carácter tecnicista, as componentes ética e política da avaliação.

Desta forma compreende-se, a solicitação de Sobrinho (2004), ao pedir uma conjugação dialética das diferentes forças de poder, isto porque a melhoria da qualidade da Educação é uma construção de todo um povo. Projeta-se uma administração pública eficaz e eficiente, numa medida de qualidade da democracia, podendo responsabilizar o Estado e a sociedade em torno de um objeto comum.

O campo educativo pode ser perspectivado segundo uma lógica mercantilista ou tido como bem comum. Ao primeiro paradigma ocorre uma epistemologia objetivista em que a

educação tem como principal função servir os interesses do mercado, enquanto ao segundo, respondem os epistemólogos subjetivistas, defendendo que a Educação consolida a identidade de um povo, desenvolve e modela a consciência crítica, sendo um compromisso cívico.

Na conceção mercantilista, a escola gere-se como uma empresa, e a avaliação surge em função de avaliar a sua eficiência e eficácia, isto é, a avaliação consolida-se como mecanismo de controlo do Estado (Vogler, 1996; Höfling, 2001). Refere Neave (1988) que neste entendimento, a avaliação reveste-se de importância ao ser considerada como instrumento preferido de regulação do *evaluative state*. Ganha uma dimensão política e ética, na medida em que a avaliação condiciona os processos decisórios em Educação, envolvendo toda a comunidade num conceito de bem e justiça do coletivo.

O Estado coloca na avaliação da Educação o conceito de *accountability* – prática difundida pela ideologia difundida sob a designação de *new public management* – ignorando que a formação educativa abarca outras dimensões que devem ser contempladas na avaliação. Contudo, e mesmo com diversas práticas e instrumentos de avaliação, não se conhece uma relação direta entre a qualidade do ensino proporcionado a um cidadão e os resultados que possa obter. Compreende Afonso (2001) que o “Estado-avaliador” atua segundo dois objetivos. Por um lado, legitimar os objetivos das reformas educativas, assegurando a qualidade das suas práticas depois da implementação de uma política, por outro, responder à exigência de organismos financiadores ou de regulação supranacionais.

A conceção de bem público opõe-se à visão de que o desenvolvimento humano assenta na economia como referencial central. Critica a função mercantilista da avaliação, questiona a racionalidade da gestão científica, a pedagogia por objetivos e a cienciometria em educação (Sobrinho, 2004). Continua o autor, concebendo que a avaliação se apresenta com uma função pedagógica que não pode ser minimizada, isto porque compreende uma sociedade democrática que valoriza a formação de cidadãos autónomos, a solidariedade e a justiça social. Desta forma, a avaliação compreende uma função ética e política.

No concreto, as políticas educativas transcendem a objetividade dos programas e planos organizacionais, projetando-se além da racionalidade prática. Consequentemente, mesmo que as organizações nacionais e internacionais se pautem pela *accountability*, acabam sobretudo exercendo uma atividade fiscalizadora, mais do que avaliadora ou “educativa”, torneando, segundo Sobrinho (2004), a real essência funcional da Educação.

Granheim e Lundgren (1992) reconhecem que a análise racional dos resultados compreende, para os tecnocratas, um triplo sentido: legal e burocrática (normativa); económica; e ideológica. Estes autores inferem, desta forma, que uma avaliação segundo estes parâmetros, ignora alguns atores do sistema educativo, pelo que uma avaliação concebida exclusivamente na dimensão tecnocrática é parcial pelo sonegar de interlocutores.

Os autores Ball e Bowe (1992) reforçam a abrangência de uma avaliação, defendendo que uma análise sobre PE deve alargar-se da esfera do discurso político (*writerly*) até à sua interpretação (*readerly*). Esta conceção compreende que a influência, produção e prática são contextos distintos que interagem de forma dinâmica, influenciando tanto os processos como os resultados.

3.5. PROCESSOS E TÉCNICAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Colocada a necessidade de analisar políticas públicas de educação como possíveis *outputs* de uma gestão estratégica de recursos humanos docentes, interessa localizar um conjunto de conceitos do setor educativo que possam suportar este estudo. Por conseguinte, e à semelhança do que foi seguido no capítulo dedicado à Gestão de Recursos Humanos, procedemos a uma pesquisa bibliográfica sobre processos e técnicas de Políticas Públicas de Educação.

3.5.1. EQUIDADE

É possível identificar a equidade como um tema presente na conceção das PP de vários países desenvolvidos desde 1960. A sua presença tem aumentando gradualmente, sendo ao momento uma preocupação da maioria dos países.

A equidade apresenta-se empiricamente como o cuidado em promover a igualdade, perante as desigualdades de cada indivíduo. No caso da educação será a preocupação em facultar igualdade de condições, para que alunos de diferentes tipologias atinjam o sucesso nas suas aprendizagens escolares.

Organizações como a OCDE e a União Europeia publicaram documentos onde colocam a equidade com relevância no âmbito das PPE. Mais que um objetivo, a equidade é tida por um instrumento essencial às PP. Observa um autor que:

Ambos [OCDE e União Europeia] consideram a equidade em educação como um fim em si mesmo. Porque o direito ao desenvolvimento das capacidades de cada pessoa e a sua participação na sociedade fazem parte dos direitos inscritos na maioria das leis fundamentais dos diferentes países. Ambos consideram também que a equidade em educação é uma condição indispensável à consecução de outros fins, quer sociais quer económicos e, portanto, à formulação das políticas públicas. (Lemos, 2013, p. 152)

O relatório publicado pela OCDE em 2007, designado *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education* (Field, Kuczera & Pont, 2007), partiu de estudos anteriores, que mostravam desigualdades nos alunos que frequentavam o ensino público. Revelou-se que em determinados países existe um largo número de alunos que não dominam as competências escolares básicas. Tal conhecimento foi recebido com apreensão, na medida em que existia a noção de uma relação estabelecida entre os resultados escolares e a exclusão social.

Sustentam a afirmação anterior os autores Psacharopoulos (2007) e WöBmann (2008). O primeiro considera que os níveis educativos são fundamentais para explicar a distribuição dos rendimentos, assim como a pobreza. O segundo revela que a educação tem um papel

fulcral no nível das remunerações dos indivíduos, tal como nas suas oportunidades de emprego. Daqui, poderemos inferir, que a equidade em educação é entendida como um instrumento de suporte à equidade social que muitos países aspiram. Compreende-se que a desigualdade dos resultados escolares tem efeito nos custos sociais e económicos dos mesmos.

Outras teorias podem ainda corroborar esta análise. Um estudo desenvolvido na Grã-Bretanha – *The Cost of Exclusion* – concluiu que existe uma elevada correlação entre o insucesso escolar, o desemprego jovem e a criminalidade (The Prince's Trust, 2007). WöBmann (2008). Procedendo a uma recolha de vários autores, apercebemo-nos que a relação entre o sucesso ou insucesso escolar e o desempenho no mercado de trabalho está amplamente estudada em vários países, revelando o interesse académico e político nesta área.

A União Europeia através da comunicação *Efficiency and equity in European education and training system* (CEC, 2006) realizada pela Comissão Europeia, considera a equidade e a eficiência dos sistemas de educação e formação como condições centrais para promover a competitividade e coesão social definidas na Estratégia de Lisboa. Observa ainda que as mesmas se relacionam e influenciam (Demeuse, Baye & Doherty, 2007).

Nas políticas públicas de educação é possível identificar três momentos referentes à preocupação que tem sido remetida ao conceito de equidade: igualdade de acesso; igualdade de tratamento (ou de recursos); igualdade de resultados e competências (Demeuse & Baye, 2008).

Como exemplo de política pública que operacionalize a igualdade de acesso encontramos o estabelecimento e alargamento da escolaridade obrigatória, assim como a transição para sistemas escolares menos segmentados e elitistas, por via da unificação promovida (Lemos, 2013).

Na igualdade de tratamento encontramos um reforço das condições escolares dos grupos sociais ou indivíduos mais desfavorecidos, movimento que ficou designado por “educação

compensatória”, como será exemplo os TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) em Portugal (Rochex, 2011).

A igualdade de resultados e competências suporta-se na dimensão anterior, na medida em que a sua prossecução implica a igualdade de oportunidades e tratamento. Compreende-se que os resultados sejam fruto de variáveis sociais e das condições da própria escola, pelo que a avaliação dos resultados obtidos acarreta a avaliação do próprio sistema educativo como promotor dos resultados dos alunos (Lemos, 2013).

Lemos (2013) ambicionando sistematizar uma conceção de equidade por via de uma definição de indicadores, apercebe-se que vários estudos sustentam diferentes modelos com conjuntos distintos de indicadores. Contudo, o autor conseguiu sistematizar em três áreas de organização as diversas características dos sistemas escolares que se relacionam com a equidade e eficiência:

- as condições de acesso e participação em cada nível educativo e em cada via ou percurso escolar;
- a atribuição e alocação de recursos, como a distribuição de professores, do tempo de ensino ou do material pedagógico;
- as condições de aprendizagem e o processo de ensino, incluindo os níveis de segregação ou inclusão na organização do acesso (a cada escola e na constituição das turmas), bem como o currículo e as práticas pedagógicas. (Lemos, 2013, p. 154)

O autor avança no raciocínio considerando que analisar, avaliar ou manipular as variáveis anteriores, na razão da equidade, implica a consideração de indicadores referentes aos resultados obtidos, que categorizou em dois grupos:

- resultados internos do sistema escolar que se reportam ao percurso dos alunos (níveis de frequência, abandono, transição, retenção, certificação, bem como competências adquiridas);
- resultados externos que se reportam aos efeitos sociais e económicos da educação, tais como o rendimento privado e público, o emprego, os níveis salariais, mas

também a participação social e a criminalidade, entre outros fenómenos. (Lemos, 2013, p. 154)

Relativamente ao referencial proposto, os dados recolhidos no INE e na PORDATA e ainda análises semelhantes desenvolvidas noutros países permitem as seguintes conclusões. O autor conclui que nos últimos 50 anos do sistema escolar português, por via da evolução do acesso e do sucesso dos alunos, existiu uma significativa progressão das condições de equidade. Ressalva, porém, que perante uma continuidade das políticas públicas de educação que promovem a equidade, a dimensão do acesso é mais expressiva que a do sucesso.

3.5.2. EFICIÊNCIA

A eficiência surge com frequência associada à equidade em estudos sobre políticas públicas de Educação (por exemplo: Demeuse, Baye & Doherty, 2007; WöBmann, 2008). O conceito de eficiência pode ser encontrado também na ideologia da Nova Gestão Pública, onde é possível localizar diversas formulações de eficiência, assim como de eficácia. Uma delas, refere: “A eficiência, [é] a busca de uma máquina administrativa menos dispendiosa e/ou mais produtiva. A eficácia, [é] tida como uma avaliação do grau de prossecução de objetivos predefinidos” (Carvalho, 2007).

Desta forma, parece ser possível compreender um paralelismo entre duas conceções: a eficiência e eficácia da Nova Gestão Pública, com a eficiência e equidade nas PPE. Considerando-se aqui que a equidade pode configurar-se como a prossecução de uma política pública definida pelo acesso e sucesso dos alunos, isto é, uma visão e avaliação de um resultado.

Num contexto de recursos finitos, coloca-se a necessidade de saber quanto custa a educação/formação de cada cidadão. Isto porque parece interessar aos políticos, gestores, encarregados de educação e contribuintes, conhecer os resultados que a escola se propõe alcançar e refletir sobre como pode ser maximizado o investimento que é feito neste setor.

Desta forma, coloca-se a questão se o dinheiro investido no setor tem uma relação estabelecida com os resultados que se pretendem alcançar. Para Hanushek (1986) não existe uma correlação evidente entre um maior investimento na educação e melhores resultados dos alunos. Mas outros autores, como Baker (2016) ou Mccluskey (2004), opõem-se à posição anterior ao revelarem que o investimento impacta os bens e serviços que o setor disponibiliza, influenciando os resultados que os alunos possam obter. A mesma ideia pode ser identificada em Lemos (2013) onde é estabelecido que o investimento em educação que promova um maior acesso aos cidadãos, contribui para o aumento da equidade e, a longo prazo, trará melhorias nos resultados promovidos pela escola.

Sintetizando os últimos autores podemos concluir que a discussão da eficiência da educação está abrangida por uma visão economicista do setor. Com efeito, interessa aferir *inputs* e *output* do sistema para melhor o gerir.

Os *inputs* que chegam à educação são, contudo, difíceis de apurar, pois determinar a ordem dos valores que são afetos à educação. Esta é uma tarefa revestida de complexidade. O investimento por vezes pode ocorrer ao longo de alguns anos, outras vezes os projetos são abandonados sem conclusão, acrescentando ainda a falta de transparência das contas públicas para procurar as informações necessárias aos investigadores (Flores, 2017). Todavia, existem indicadores que podem ser analisados e têm servido de suporte aos investigadores, como sejam os salários, as infraestruturas ou os recursos de ensino. Mas se abordarmos fatores como a motivação ou donativos de diversos tipos, a análise torna-se mais complexa.

Sobre os *outputs* a questão inicial remete-se a uma definição de qual será o principal objetivo da educação e como podem ser medidos os efeitos produzidos pela instituição. Para revelar a complexidade de avaliar os resultados das escolas, colaboram alguns investigadores, suportando a ideia que fatores externos às escolas influenciam o seu sucesso. Designadamente, antecedentes familiares, sociais, económicos e culturais de cada criança, são determinantes para o seu sucesso (Coleman, 1967). Por outras palavras, Wagstaff e Wang (2011) referem que os *outputs* da educação são difíceis de medir por diversos fatores que não se consegue controlar, tais como: fatores pessoais dos alunos; circunstâncias sociais; prioridades do governo; e práticas diárias das escolas, entre outras.

Não obstante a dificuldade em avaliar as circunstâncias da educação, a investigação académica progrediu sob a ideia de compreender o custo/benefício do setor e como tentam as políticas responder a esta preocupação. Interessa, numa lógica economicista, analisar a produtividade da escola. Para tal concebe-se que a produtividade no setor da educação está relacionada com a quantidade e qualidade de *outcomes*, que resultam de um determinado nível de recursos atribuídos (Rice & Schwartz, 2008).

Observa Flores (2017) que a investigação tem avançado da análise de montantes globais investidos na educação para a particularidade do que o dinheiro pode comprar, como por exemplo: a qualidade dos edifícios escolares; a qualidade e motivação dos professores; e o tamanho da turma, entre outros.

Revela-se que o sistema de educação, apesar da sua complexidade, pode ser analisado em áreas específicas para compreender se um reforço de investimento, tem a capacidade de gerar um desempenho melhor. Sugere-se uma análise à eficiência da educação num sistema circular, onde o investimento consiga gerar oportunidades de aprendizagem. Perante estas oportunidades, os alunos revelam aprendizagens e mostram conhecimentos que podem ser medidos por indicadores de desempenho. Nesta perspetiva, os indicadores referidos terão a capacidade de influenciar futuras decisões de investimento (Flores, 2017).

Um exemplo recente desta investigação – mais focada no que o dinheiro pode comprar – é o estudo intitulado: *Modelling Efficiency in Education: How are European countries spending their budgets and what relation between money and performance*, de Flores (2017). A autora comparou os resultados da despesa agregada na educação, com os resultados no teste PISA (2012), para tentar compreender a relação entre a despesa em educação e os resultados dos alunos. Para tal recorreu a indicadores de diversos países da Europa, tais como: a despesa agregada em educação; o ordenado dos professores; o tamanho das turmas e o número de aulas lecionadas; o investimento em infraestruturas e recursos de ensino.

O estudo referido propõe quatro grupos de eficiência/eficácia, baseados na relação despesa *versus* resultados. É destacado um grupo mais eficiente por revelar resultados de topo com um investimento moderado, onde constam países como a Polónia, a Eslovénia e a República

Checa. Outro grupo apresenta bons resultados, mas perante uma despesa elevada. Portugal está incluído no terceiro grupo, onde os países não apresentam bons resultados, porém a despesa com a educação não é elevada. No extremo surgem a Suécia e a Noruega, que perante uma despesa elevada alcançam resultados médios considerados baixos, representando uma particular ineficiência no rácio custo/benefício.

Outro trabalho, que permite recolher possíveis indicadores sobre a eficiência da educação ou o tipo de políticas mais adequado a obter melhores resultados do setor é o relatório de Wößmann e Schütz (2006), conhecido por *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems* e preparado para a *European Expert Network on Economics of Education*.

Nesse documento é proposto que as reformas institucionais que trazem ganhos em eficiência nos sistemas escolares incluem: sistemas externos de avaliação de fim de ciclo e outros sistemas de *accountability* (prestação de contas); autonomia escolar na gestão dos recursos humanos e nos processos de decisão; concorrência e escolha; e recompensas baseadas no desempenho. Compreende-se ainda no relatório que, se tomadas em conjunto, as políticas que estabeleçam os incentivos apropriados aos estudantes, professores, escolas, gestores escolares e encarregados de educação, podem contribuir de forma relevante para aumentar a eficiência do uso de múltiplos recursos na escola.

Revela-se na visão dos últimos autores a noção do envolvimento de múltiplos parceiros na formulação de políticas públicas que ambicionem ganhos em eficiência. Propõem-se que na relação custo/benefício existe uma dimensão pessoal que vai além dos valores monetários e deverá ser atendida no contexto de economia da educação.

3.5.3. QUALIFICAÇÃO

Na linha de montagem de Henry Ford o trabalhador é indiferenciado, compreendendo-se a sua validade na capacidade de mecanizar e repetir determinadas ações básicas. Passado mais de um século sobre esta conceção, a realidade produtiva alterou-se. Neste contexto é possível observar que a formação do trabalhador tenha ocupado um lugar de destaque nas

agendas internacionais, conduzindo os governos a reorganizarem ao longo das últimas décadas as suas políticas públicas de educação e de qualificação profissional.

Relações entre a educação, a qualificação e o trabalho podem ser identificadas numa discussão sistemática da sociologia do trabalho na década de 40 do século passado. A partir deste momento, perante inovações técnicas e organizacionais do sistema produtivo, vários parceiros – sindicatos, empresários, gestores públicos e estudiosos – promoveram um debate sobre a “necessidade do trabalhador ser detentor de maior ou menor escolaridade ou de possuir qualificações para melhor atuar nos controlos das máquinas adotadas nas fábricas e nas indústrias em expansão” (Prestes & Vêras, 2009, p. 47).

Percebe-se aqui o trabalhador como uma extensão das máquinas. Perante a evolução mecânica e tecnológica o indivíduo terá de adquirir maiores competências para responder à demanda da indústria de produção. Discutia-se por isso a necessidade de elevar a qualificação média dos trabalhadores.

O trabalhador é desta forma integrado como variável na produção de capital das economias. Esta visão pode ser identificada entre as décadas de 40 e 60, tendo sido estudada por áreas como a economia da educação ou o planeamento da educação, onde se estabeleceram métodos de análise das vantagens económicas da educação e do seu planeamento: o método da demanda social; o *man power approach* e a análise custo/benefício. Análises apoiadas por Mark Blaug, Frierich Edding, Theodore Schultz, John Vaisey, Harbinson e Meyers, que trataram o tema do trabalho e do salário na relação com o nível de educação e qualificação dos trabalhadores (Blaug, 1969; Vaisey, 1962; Schultz, 1962; Edding, 1963; Harbinson & Meyers, 1964, apud Paiva, 1989).

Mesmo partindo de diferentes perspetivas ideológicas, os estudos dos autores referidos anteriormente consideram a educação e qualificação dos trabalhadores como elementos relevantes para incorporar o indivíduo na produção de capital e promover o aumento da riqueza social de um país.

O mesmo debate é revisitado na década de 70 pela teoria do capital humano, fazendo surgir PPE orientadas para a formação profissional da força de trabalho relacionadas com as

“demandas e necessidades dos setores mais organizados do capital e das suas necessidades técnico- organizativas” (Manfredi, 2002, p. 16).

Na década de 90 introduziu-se a ideia de competência, na relação com a qualificação. Permanece o pensamento da finalidade do processo educativo, que colabora para uma formação integral do homem, promovendo a sua integração nos processos sociais e alinhando o seu percurso profissional com a organização dos processos democráticos estabelecidos pelas nações. Um exemplo desta linha de investigação é identificado em Habermas (1990), ao relacionar um novo conceito de competências, com o domínio do processo de trabalho.

Pela lógica exposta, o mundo tem assistido com frequência a transformações produtivas e socioeconómicas. Por conseguinte, os países reformulam as suas propostas educativas em busca das qualificações mais apropriadas ao momento, tomando em conta o presente nível de desenvolvimento, as necessidades expressas por alguns setores ou pela pressão social (Carnoy, 1999).

No contexto atual de globalização e instituições supranacionais, também será compreensível que as reformas educativas com impactos na qualificação dos cidadãos sejam promovidas numa lógica *top-down*. Desta forma – e recordando que a educação, qualificação e trabalho são temas interrelacionados – organismos como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a OCDE são entidades capazes de influenciar as PP de qualificação (Prestes & Vêras, 2009).

Todavia, interessa trazer à discussão outra lógica de análise à qualificação dos trabalhadores/cidadãos. Mais concretamente:

“(…) análise sobre a condição do sujeito adulto na sociedade contemporânea, na trincheira das transições entre educação, formação e trabalho. O que se pretende [nesta perspetiva] é contribuir para a formulação de políticas públicas educativas para e no trabalho que melhor atendam às necessidades e às expectativas dos sujeitos adultos, na perspetiva da emancipação e da cidadania.” (Diniz, 2009, p. 75)

Embora o indivíduo seja um elemento base da economia, compreende-se que o mesmo não está subjugado por natureza às regras que o sistema coloca sobre si, sem que o atenda na sua particularidade. Revela-se assim, no campo das PPE, no particular da qualificação, a necessidade de refletir com regularidade sobre quem são os sujeitos do processo educativo, num determinado contexto e tempo, com ambições próprias, como sujeitos ativos e de plenos direitos (Diniz, 2009).

Para promover a incorporação do indivíduo – sujeito social e detentor de direitos – na formulação de políticas públicas de educação, a autora anterior suporta a relevância de promover estudos sociais que se coloquem como instrumentos teóricos e metodológicos de suporte. Num contexto de abandono escolar e baixa participação de alunos adultos em processos de formação - contrastando-se com um discurso da necessidade de uma maior qualificação das pessoas para o mundo do trabalho – a compreensão do público alvo na sociedade económica que se pretende, pode colaborar no planeamento de PP mais eficazes.

Transparece uma discussão horizontal entre os indivíduos e a economia, distinta da visão vertical do início do século passado, onde o trabalhador se encontrava na dependência da economia. Nessa época, a discussão estava centrada na qualificação média mais adequada ao homem, indiferenciado para manusear a máquina. Permanece ao longo do tempo a qualificação, como suporte ao desenvolvimento económico dos países.

3.5.4. FORMAÇÃO DE JOVENS E DE ADULTOS

Na tríade educação, qualificação e trabalho, abordada pela investigação ao longo das últimas décadas, é possível compreender, na sua génese, a educação como uma preocupação em dotar os jovens com as aprendizagens necessárias a melhor responderem às necessidades do trabalho. Todavia, a evolução da discussão, acompanhando o avanço social e económico, coloca a educação como uma etapa revisitável ao longo da vida dos cidadãos.

Este processo cíclico é denominado por formação. Podemos neste contexto entender que:

(...) a formação pode ser interpretada sob o ângulo da aprendizagem. Como aprendizagem permanente e não apenas como educação das pessoas adultas. Uma ação que começa na etapa pré-escolar e perdura até depois da reforma. Ou seja, a aprendizagem permanente considera a ação de aprender como um processo contínuo e ininterrupto durante todo o ciclo vital (Diniz, 2009, p. 85).

A formação do cidadão deixa de ser refletida apenas na sua fase preparatória enquanto jovem, para passar a responder a várias circunstâncias da sua vida pessoal e profissional. Surge a noção de aprendizagem ao longo da vida, onde podem surgir encadeamentos de opções tomadas ou mudanças de rotas de vida. Nesses casos, o sujeito colabora para a construção de um currículo biográfico de aprendizagens, numa simbiose entre a formação e as diferentes etapas da vida (Alheit & Dausien, 2007).

Salienta-se, por conseguinte, a necessidade de aprender ao longo da vida. Esta é a ideia central do conceito de aprendizagem ao longo da vida (ALV, ou *lifelong learning* em inglês). É possível identificar a sua origem em relatórios da UNESCO e em publicações da OCDE na década de setenta, mas, segundo Diniz (2009), na altura estes documentos não mostraram impacto em termos de provocar iniciativas de políticas públicas de educação.

Num período posterior, a União Europeia também se posicionou na preocupação com o paradigma de ALV, como se poderá aferir pela opção política de declarar o ano 1996 como o “Ano da Educação e da Formação Permanentes”.

Em 1998, o “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI”, no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, revela como principal resultado de uma sociedade do conhecimento, a necessidade de promover aprendizagens ao longo da vida. No contexto presente, a ALV fundamenta-se em quatro pilares do conhecimento e da formação contínua: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser (Delors et al., 1998).

A evolução da discussão em torno da ALV coloca-se como suporte a uma sociedade que coloca o conhecimento como chave para o desenvolvimento económico e da coesão social. Com este pressuposto a ALV parece ter ganho relevância nas PPE da União Europeia, por

forma a massificar ofertas de educação e formação numa variedade de contextos e aprendizagens (Diniz, 2009).

Em Portugal, esta discussão é identificada pelo Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social – na abertura do seminário “Políticas de Educação/Formação: Estratégias e Práticas” promovido pelo Conselho Nacional de Educação, em 7 de fevereiro de 2006. Destaca-se a capacidade de responder a dois públicos alvo com duas receitas distintas, representadas por “novas oportunidade” e “oportunidades novas”.

O programa “novas oportunidades” – entretanto extinto e reformulado por outros processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, como será exemplo os centros qualifica – ambiciona responder aos adultos que, estando do mercado de trabalho, sem escolaridade ou sem qualificação profissional, necessitam de reconhecer e validar as suas competências. Por outro lado, a designação “oportunidades novas” identifica a necessidade de os jovens à saída do sistema de ensino público deterem uma dupla certificação escolar e profissional. Pelo que se desenhou uma gama diversificada de ofertas formativas, quer do ponto de vista da formação escolar do jovem, como também na sua formação profissional (Silva, 2007).

A estratégia de formação em Portugal ambicionou, segundo Madelino (2007), esbater dois problemas detetados na população. Por um lado, o país contava apenas com 50% da produtividade média europeia. Por outro, existia uma diferença acentuada entre os rendimentos mais baixos e mais elevados. Desta forma, compreende-se que tenha sido implementada uma política de emprego e formação profissional nacional com duas estratégias: modernizar Portugal e reforçar a coesão social nacional.

Da análise da literatura, ainda é possível encontrar outra discussão relevante sobre formação no âmbito da nossa investigação. Os recursos humanos docentes contribuem para uma formação de cidadãos considerada de sucesso?

A noção de ALV trouxe às escolas um novo público alvo e a necessidade de uma forma de agir diferenciada. Não se discute apenas a coexistência de diferentes gerações de alunos/formandos na escola, mas as especificidades que uma mesma geração demonstra,

pelas opções formativas que apresenta. Um adolescente no ensino secundário num curso geral para continuação de estudos no ensino superior terá uma tipologia distinta de outro inscrito num curso técnico profissional.

Todavia, ainda se detetam docentes e escolas que não diferenciam as turmas em termos do perfil de competências que o seu currículo define. Sugere-se que o tratamento semelhante de situações distintas pode ser promotor de uma debilidade das aprendizagens, de maiores taxas de insucesso e preditor de abandono escolar precoce (Coimbra, 2007).

Sintetiza Pedrosa (2007) – de um conjunto de painéis que debateram os percursos de educação/formação em contextos de acentuada diversidade – que a formação deve estar focada nos destinatários a quem é facultada a formação. Resulta de uma preocupação com as suas escolhas, a orientação profissional e a formação de formadores e educadores. É esta última que, no âmbito da GRH, realça a importância de formar os professores/formadores para um desempenho mais adequado à obtenção do sucesso das aprendizagens dos alunos nas ofertas formativas disponibilizadas. Compreende-se, assim, que uma conceção de indiferenciação das ofertas formativas, num pensamento que qualquer professor está habilitado a lecionar qualquer curso, poderá ser um entrave ao sucesso de políticas públicas de educação/formação, onde vários atores são envolvidos.

3.5.5. QUALIDADE DO SISTEMA EDUCATIVO

O conceito de qualidade é polissémico, na subordinação do setor ou no contexto em que é referido. Abarcando um sentido comum de avaliação, os indicadores que sustentam uma visão de qualidade tendem a reconfigurar-se sobre o objeto que analisam. Estando o nosso interesse no setor de qualidade da área educativa, podemos encontrar na literatura a seguinte definição:

Uma educação de qualidade persegue o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, respeitando suas características e necessidades e vislumbra a formação de pessoas capazes de atuar de forma ética, crítica, participativa e responsável no

contexto em que vivem, pautando seus modos de ser e agir pelo bem-estar comum (Sarmiento, Menegat & Ramirez, 2015, p. 317).

Subjacente à definição anterior é possível compreender que a qualidade da educação apresenta uma dimensão individual, como forma de integrar a sociedade onde se insere. Revela-se uma dinâmica socioeconómica a que a escola parece ser convidada a intervir, no desafio de compreender os contextos em que desenvolve a sua atividade, as capacidades e ambições dos sujeitos e traçar planos apropriados para introduzir cidadãos e profissionais num determinado plano de sociedade preconcebida.

É possível encontrar autores a colaborar com o pensamento da qualidade da educação na lógica de formação adequada de profissionais e cidadãos para mundo, como será exemplo:

Observada pela função social, a educação de qualidade concretiza-se na medida em que procura preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania. Supõe, ainda, educá-lo para compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana. Do ângulo puramente pragmático, a educação de qualidade resume-se ao provimento de padrões aceitáveis de aprendizagem para inserir o indivíduo – como produtor-consumidor – na dinâmica do mercado (Fonseca, 2009, p. 154).

Mas coexistem outras abordagens para conceber a qualidade da educação. Indicadores como a massificação do acesso ao ensino, a diminuição da taxa de abandono ou uma oferta diversificada de ofertas formativas podem constituir uma conceção de qualidade da escola. Neste contexto, concretiza-se a função equalizadora da educação como uma responsabilidade do Estado. A noção de qualidade não se coloca à partida no binómio pessoa/sociedade, mas antes na satisfação de um direito individual dos cidadãos. Exemplos de autores que refletem nesta conceção são Cunha (2007) e Oliveira (2007).

Outra forma de analisar a qualidade será do ponto de vista das políticas públicas de educação, em particular no domínio de avaliações externas, de financiamento público, de inovação tecnológica e da formação de quadros administrativos ou docentes (Fonseca, 2009).

Sobre as diferentes perspetivas será possível compreender que as mesmas não se autoexcluem. Mas evidenciam as diferentes perceções sobre as quais se pode compreender a qualidade da educação, que desenvolve a sua atividade numa confluência de múltiplos sujeitos e interesses. Conhecendo algumas diferenças entre o plano intencional e a operacionalização no terreno, revela-se, perante a diversidade encontrada, uma necessidade em dotar o conceito de qualidade com uma diversidade de dimensões, para que se torne um conceito robusto e aceite pelos múltiplos parceiros da escola pública.

Numa ótica transversal é possível compreender a qualidade da educação como a prossecução da qualidade dos processos que a envolvem. Atualmente, a qualidade reveste-se como um processo a promover na educação, assente, segundo Morgado (2007), em torno de quatro eixos centrais: autonomia; cooperação; valores e conceitos; e diferenciação pedagógica.

Para este autor, a autonomia assume contornos relevantes na construção de escolas promotoras de processos educativos de qualidade, refletindo-a em três níveis: escola; professor e aluno.

O segundo eixo de desenvolvimento da qualidade nos processos educativos, a cooperação, também se propaga em três níveis. Cooperação entre os alunos; os professores; e a escola com a família ou com os encarregados de educação.

Os valores e conceitos – compreendidos num modelo de sociedade em evolução permanente, em relação com outros sistemas como sejam a economia, política ou cultura – colocam na escola pública a necessidade de reequacionar continuamente o papel dos seus parceiros, compreendendo a mutação do papel da escola e dos seus agentes educativos numa constante atualização dos seus valores e conceitos. Percebe-se que repostas educativas de qualidade provêm de processos educativos de qualidade, atentos à circunstância que a comunidade perceciona num determinado momento.

Por último, a diferenciação pedagógica aborda a diversidade e heterogeneidade dos grupos de alunos. Nessa perspetiva, solicita aos professores a capacidade de implementar processos diferenciados ao trabalhar com os jovens. Todavia, coloca-se a importância da atividade no

campo de uma conceção de ensino em vez de uma estratégia de ensino, ambicionando uma ação sentida e interpretada pelos próprios docentes que decorra dos valores e conceitos que analisam da sociedade.

Do exposto será possível perceber que a qualidade não é um conceito estático. Vive na dependência e interligação do que a política, a economia, a ciência, a cultura ou a sociedade lhe oferecem num determinado momento. Todavia, a evolução do conceito parece ter implementado uma noção consensual. A qualidade não é apenas uma medida de resultado, é o cuidado com o processo, e uma imagem concebida do objetivo final.

3.5.6. AUTONOMIA ADMINISTRATIVA

O termo autonomia compreende o conceito de transferência de poderes, de uma posição hierárquica superior para outra. Nesta lógica será possível analisar o fenómeno em duas perspetivas. Uma primeira, em que os órgãos de poder nacionais ou regionais transferem poderes para as suas escolas. Outra, em que o Estado, por via da autonomia, transfere poderes às Regiões Autónomas, em particular à Madeira, onde se procede a esta análise.

Começamos pela primeira. A autonomia das escolas parece enquadrar-se num fenómeno transnacional a que a Europa não foi alheia, designado por NPM, difundido com maior vigor a partir da década de 80.

O NPM foi suportado na ideia que seria uma resposta adequada à crise política do Estado moderno. E deu mote à implementação de diversas reformas na AP, onde se defendia uma administração descentralizada, com alterações nos processos de decisão e gestão. Entende-se no seu âmbito que o Estado mantém a sua dimensão e natureza de serviço público. Mas uma gestão mais próxima dos modelos provenientes do setor privado podem modernizar a administração pública, trazendo ganhos em eficiência e eficácia, isto é, permitem produzir melhores resultados a custos menores (Pollitt & Bouckaert, 2011)?

O entendimento do NPM como suporte de compreensão à autonomia das escolas tem sido observada e é referida por Barroso (2005). Para este autor, o NPM apresentou uma forte influência nos modelos de decisão e gestão mais próximos das escolas. Contudo, o autor repara que nem sempre o pressuposto teórico implica o aperfeiçoamento da administração pública sem comprometer os seus princípios e objetivos. Avançando-se, em alguns casos, para uma modernização dos serviços públicos mais eficaz pela privatização.

Barroso (2005), ao analisar a implementação de PE com influência do NPM, realça processos de descentralização e autonomia das escolas, que designa por “gestão centrada na escola”. Desta forma, a gestão desempenhada pelas escolas parece ter criado uma situação de “quase mercado da educação”, caracterizado pela:

(...) livre escolha da escola pelos pais dos alunos; criação de mecanismos de concorrência entre as escolas (marketing, prestação de contas, etc.) para captação de alunos e recursos; regras de financiamento baseadas no número de alunos (premiando o seu aumento e penalizando a sua diminuição). (Barroso, 2005, p. 97)

A nova gestão, que promoveu um reforço da autonomia das escolas, surgiu como a receita de racionalização com o objetivo de ganhar eficácia e eficiência. Porém, alguns estudos, sistematizados por Wohlstetter e Odden (1992) revelam que na análise de práticas de “gestão centrada nas escolas”, não foi possível identificar os ganhos esperados em “eficácia” nem em “qualidade”, objetivos definidos pelas organizações escolares.

Entre o desejável e o exequível também encontramos na literatura a discussão entre a autonomia decretada e a autonomia construída nas escolas.

Do ponto de vista formal/legal a “autonomia da escola” significa que os estabelecimentos de ensino dispõem de uma capacidade de decisão própria (através dos seus órgãos representativos em função das suas competências), em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros), que se exerce através de atribuições, competências e recursos, transferidos ou delegados de outros níveis de administração (Barroso, 2005, p. 108).

Esta definição revela que a autonomia pressupõe um certo grau de liberdade, mas também de dependência. É um conceito relacional, na medida em que duas partes negoceiam as suas competências e são interdependentes. Expõe-se ainda que, nesta lógica, a autonomia possa ser realizada sob um aspeto regulamentar e com uma capacidade limitada em produzir alteração de procedimentos nas direções escolares e nas pessoas.

Esta ideia é corroborada pelo autor anteriormente referido, ao afirmar que a autonomia das escolas deve avançar do nível regulamentar, para o paradigma da sua construção na escola. Isto é, a autonomia da escola deverá resultar da confluência de múltiplas lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais ou pedagógicos) que precisam coexistir. Configura-se a autonomia como um campo de forças, no qual se ambiciona equilibrar diferentes detentores de influências internas e externas à escola. Sendo que a autonomia da escola não se retrai sobre outras autonomias sectoriais, como a dos professores, pais, sociedade local, ou dos administradores/gestores.

Desta forma, a autonomia da escola não se configura como um processo *top/down* de melhoria organizacional, mas uma forma particular de uma escola, numa determinada localidade, melhor decidir e gerir a sua atividade. Decorre desta ideia que a autonomia da escola se constrói a partir das autonomias dos indivíduos, numa busca pelo “bem comum local”, com um sentido coletivo. Assim, considera-se a teoria produzida em relatório por Barroso (1997), a pedido do Ministério de Educação, para suportar um programa de reforço da autonomia das escolas. Nela poderá aferir-se que “a autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesmas, mas um meio de a escola realizar em melhores condições as suas finalidades que são, como se sabe, mas convém lembrar, a formação das crianças e jovens que frequentam as nossas escolas” (Barroso, 2005, p. 110).

Passamos à segunda forma de autonomia detetada, que o Estado concede às Regiões Autónomas. A Madeira, como os Açores, são Regiões Autónomas com identidade estatutária e governo próprio, estabelecidas na constituição de 1976. Em cada Região, os seus estatutos político-administrativos deram corpo a um conjunto de poderes de ordem política, administrativa, financeira, económica, fiscal e patrimonial.

Os poderes conferidos à Região Autónoma da Madeira têm, porém, que obedecer a dois princípios: cooperação e subsidiariedade. Isto é, numa base de interlocução, a intervenção pública deve realizar-se preferencialmente no nível de administração que estiver em melhores condições de desempenhar a ação pública, sem colocar em causa as atribuições exclusivas do estado. Como exemplo de matéria reservada ao Estado, com a intenção de manter a unidade nacional, podemos encontrar a faculdade de legislação sobre as “Bases do sistema de ensino”.

Um documento central na abordagem das autonomias regionais foi produzido pelo Conselho Nacional de Educação, no “Estado da Educação 2012: Autonomia e Descentralização”. Neste podemos encontrar um capítulo reservado à autonomia e descentralização nas regiões autónomas, organizado em: regime autonómico e descentralização da educação; e especificidades do sistema educativo nas Regiões Autónomas. Para uma análise mais profunda poderá consultar-se o estudo referido.

No âmbito da nossa análise será de referir que os professores, enquanto recursos humanos, são caracterizados pela conceção autonómica pedagógica, mais concretamente, pela lógica estabelecida no estatuto da carreira. Assim será:

(...) através dos parâmetros da sua gestão, incluindo os que se referem ao apoio e acompanhamento dos alunos. Acresce que o exercício da profissão se processa com base em grupos de recrutamento, que também têm implicações na distribuição de serviço docente: condicionam o nível de ensino a que podem ser alocados e a disciplina ou área disciplinar cuja docência lhes pode ser atribuída (CNE, 2012, p. 269).

Desta forma, a autonomia regional estabelecida por via do Estatuto da Carreira Docente tem a faculdade de alocar os recursos humanos a determinadas áreas. Por isso se compreenderá que, no geral, a produção regulamentar regional, fruto da autonomia concedida, possa ter efeitos na maneira como o sistema educativo presta o seu serviço, pela forma como gere os seus professores. Poderá assim suportar-se a ideia que a autonomia se configura como uma

vantagem para melhor gerir as pessoas, com vista a melhores resultados num contexto específico.

Por outro lado, a Autonomia Regional poderá ser um constrangimento que se coloca às escolas madeirenses. A autonomia coloca mais um nível de regulamentação às organizações escolares, que devem atender à produção legal nacional e regional. O volume maior de regulamentação pode ser indutor de condicionantes, quando as escolas têm de definir os seus projetos educativos e organização pedagógica, em coerência com todas as matrizes produzidas (CNE, 2012).

3.6. CONSIDERAÇÕES SOBRE O TEMA

Produzida uma análise sobre o estado da arte das políticas públicas, com o objetivo de encontrar relevância à sua abordagem numa investigação sobre a relação entre a gestão de recursos humanos docentes e o desempenho da organização instituição pública de ensino, podemos perceber que uma perspetiva de análise dos resultados de políticas públicas parece estar mais adequada à realidade da escola pública, do que uma visão de desempenho organizacional nascida no setor privado.

Sem a teoria das políticas públicas, estudar as variáveis que nos propomos ganhar suporte teórico na *Harvard School*, socorrendo-se da sua conceção de GERH e envolvendo diversos interessados (*stakeholders*). Contudo, esta teoria, apesar de considerar a diversidade de interesses que vários atores exercem nas organizações, pretende – em coerência com o seu campo de estudo – estudar organizações privadas.

Sendo que o contexto em que a GRH docentes e a conceção de DO se relacionam é o setor público, compreendemos, tal como Carvalho (2013), que apesar de alguma hibridização entre os setores público e privado – fruto de diversas condicionantes, como por exemplo a difusão do *New Public Management* – a natureza e contexto das organizações públicas não deve ser isolada. Nesta medida as políticas públicas, nas políticas sociais e de Educação, serão a matriz sobre a qual recairá esta investigação.

A visão de multi interessados não se perde com a teoria das políticas públicas, como podemos constatar em vários autores (por exemplo; Offe, 1984; Souza, 2006; Carvalho, 2013; Sobrinho, 2004). Contextualiza-se porque lhes reconhece influência na avaliação das políticas públicas e reveste-os com as condicionantes específicas das instituições do Estado, num sentido lato. Isto é, administração pública, governo, associações, sindicatos, entre outras. A multidisciplinaridade solicitada por Pollitt (2010) pode ser entendida, para além da invocação de diversas teorias, para analisar os fenómenos complexos que se estudam, como uma forma de melhor compreender o papel dos diversos atores que confluem na dinâmica das políticas públicas.

Constata-se também que as investigações produzidas se assumem como apoio à decisão política, num ciclo de políticas públicas que dialoga com o passado, o contexto presente e a produção científica. Desta forma, analisar o tema que nos propomos sob o contexto político, permite-nos “não criar fosso entre a teoria e prática” (Carvalho, 2013), isto é, relacionar um modelo administrativo e político, no sentido de propiciar intercomunicabilidade entre teoria e prática. Permite-nos ambicionar que o estudo produzido possa apresentar um contributo prático à administração pública da Educação.

Quer o contexto Cultura, como o de Estado, não se apresentariam na investigação se o chapéu teórico adotado pertencesse ao campo da gestão privada. Através das políticas públicas discutem-se estes contextos como relevantes à análise (por exemplo: Souza, 2006; Höfling, 2001). Também compreendemos a especificidade das políticas sociais (e de Educação), na restrição das políticas públicas. Podendo, inclusive, surgir políticas públicas de educação em contraciclo com políticas públicas económicas.

Souza (2006, p. 40) julga que entender as conceções de políticas públicas pode permitir ao investigador “melhor compreender o problema para o qual a política pública foi desenhada, seus possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos na decisão e que serão afetados pela política pública”. Posição com que nos identificamos, segundo reflexão realizada.

Em suma, a relevância de assumir as políticas públicas como enquadramento teórico da nossa análise, é entendida como concretização da relevância teórica e prática que uma investigação necessita. Teoricamente, faculta-nos um quadro de entendimento da ação que pretendemos estudar, adaptado à circunstância específica do setor administração pública da educação. Do ponto de vista prático, permite-nos ambicionar produzir um estudo com um contributo válido à valorização da administração pública, na medida em que aproximamos a teoria à prática.

4. METODOLOGIA

4.1. GROUNDED THEORY

Como já referimos, a literatura disponibiliza diversos modelos explicativos da relação GERH-DO. Contudo, desta diversidade sobressaem duas condições já mencionadas. Por um lado, não existe uma teoria unificada sobre esta relação no domínio da gestão. Por outro, a relação entre GERH e DO (ou resultados de políticas públicas de educação) não se encontra estudada no contexto da Educação Pública. São estas as condições que influenciam a opção por uma análise qualitativa, assim como a escolha de uma técnica.

A escolha pela *grounded theory* (GT) justifica-se “geralmente porque existe uma lacuna na teoria existente que pode ser suprimida por uma visão original construída a partir do ponto de vista dos envolvidos” (Uhlmann & Erdmann, 2014, p. 6), sendo considerada um método de investigação, bem como uma metodologia em si mesma, que adota o paradigma qualitativo (Strauss & Corbin, 1998).

No que respeita à adequabilidade desta metodologia a uma investigação em ciências sociais, na especialidade da AP e desenvolvida no contexto da administração da educação, recolhemos da literatura a sua adaptabilidade nas seguintes áreas: ciências sociais (Strauss & Corbin, 1998); administração (Bianchi & Ikeda, 2008; Tummers & Karsten, 2012; Uhlmann & Erdmann, 2014); educação (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Strauss & Corbin, 1998).

A GT foi desenvolvida na década de 60 por Barney Glaser e Anselm Strauss. A sua teoria foi publicada sob o título *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (Glaser & Strauss, 1967). A obra foi um contributo à investigação qualitativa, que estava a perder terreno face a métodos quantitativos, fruto do crescente domínio do paradigma positivista (Charmaz, 2006).

Barney Glaser e Anselm Strauss, após o seu trabalho inicial, continuaram a desenvolver o método que idealizaram separadamente, o que evidenciou diferenças concetuais entre estes

autores. A linha de evolução que seguimos nesta investigação é a de Stauss e Corbin (1998). O recurso à literatura, presente no enquadramento teórico deste trabalho, assim como a redação de uma pergunta de partida na investigação são reveladores dessa opção. Estas são características do método proposto por esta linha, pelo facto dos autores defenderem um método qualitativo, mais detalhado em procedimentos, isto é, “com etapas de análise mais estruturadas” (Bianchi & Ikeda, 2008, p. 237). A partir daqui a referência ao método GT deverá ser lida como o proposto por Stauss e Corbin (1998).

A utilização da GT tem como finalidade a obtenção de novos conceitos, novas teorias ou um conjunto de proposições, capazes de evidenciar relações entre os atores sociais e as suas perceções sobre a realidade. Estes resultados são conseguidos a partir da abstração dos dados colhidos, sejam eles entrevistas ou documentos. A metodologia em causa pretende compreender em profundidade, em contexto e num determinado momento, um fenómeno social (Strauss & Corbin, 1998).

A GT, quanto às suas características, apresenta três propriedades principais. Em primeiro lugar, é uma abordagem qualitativa indutiva (Glaser & Strauss, 1967), uma vez que os padrões, temas e categorias de análise provêm dos dados. Isto é, a teoria deriva dos dados, em vez de surgir de pressupostos teóricos antes da sua recolha para análise posterior. Em segundo lugar, a GT tem uma forma específica de desenvolver teorias, definida como a “geração sistemática intencional a partir dos dados da pesquisa social” (Glaser & Strauss, 1967, p. 28). Ou seja, a teoria é construída a partir de dados empíricos, mais correspondentes à realidade social. Em terceiro lugar pretende-se uma teoria explicativa, com um propósito diferente das teorias descritivas ou conceituais (Tummers & Karsten, 2012).

Assim, compreende-se que a *grounded theory* está relacionada com uma reflexão contínua sobre o uso da literatura. À luz da sua conceção e evolução por dois ramos, a reflexão faz-se na discussão entre o recurso ou negação da literatura para construção da teoria que se pretende desenvolver. Esta discussão será mais adequada a quem pretenda estudar o método em si. Contudo, não sendo este o nosso objetivo e tendo-nos posicionado na

metodologia de Strauss e Corbin (1998), a reflexão que nos respeita é de “como” e “quando” recorrer à literatura.

Tummers e Karsten (2012) que refletem sobre o papel da literatura na pesquisa qualitativa em AP, especificamente no âmbito da GT, concluem que existem “oportunidades e armadilhas” ligadas à sua utilização no decurso de uma investigação.

O trabalho destes autores revela-se central para a qualidade da investigação que propomos, pelo que procedemos e mantivemos uma reflexão crítica sobre a vantagem ou desvantagem do uso da literatura em cada fase da investigação – (a) projeto de pesquisa; (b) recolha de dados; (c) análise de dados. Para tal, seguimos as suas sete recomendações, divididas nas seguintes categorias:

Recomendações gerais:

- A questão de se usar literatura, ou não, merece ponderação em cada fase do processo de pesquisa qualitativa.
- O uso da literatura em todas as fases do estudo não é, por definição, uma característica definidora de uma boa investigação.

Recomendações para o desenho da pesquisa:

- Na fase de definição da investigação, os estudiosos da administração pública devem indicar e justificar onde a literatura será usada em cada uma das restantes fases, em que papel e em que medida. Idealmente, isso deve depender principalmente das questões de pesquisa e dos objetivos da investigação.
- Um desenho de pesquisa minucioso deve também indicar como as armadilhas da literatura serão evitadas e como as oportunidades serão utilizadas em todo o seu potencial.

Recomendações para a recolha e análise de dados:

- Durante a recolha e análise de dados, o papel da literatura e a sua influência sobre o desenvolvimento e resultados da investigação devem ser continuamente revistos.

Recomendações para relatórios de pesquisa são as seguintes:

- Os relatórios de investigação devem ser explícitos quanto às fases em que a literatura foi usada. Até que ponto as oportunidades e as armadilhas foram consideradas e quais as limitações daí decorrentes.
- De forma semelhante, as publicações académicas devem ser explícitas sobre como a literatura foi usada durante o processo de investigação, bem como sobre as limitações que se colocam aos resultados. (Tummers & Karsten, 2012, p.80)

4.2. O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Uma vez que optamos pela metodologia de Strauss e Corbin (1998) há que expor os procedimentos que tomamos sobre a matriz de investigação destes autores. Strauss e Corbin afirmam que o trabalho se inicia com: (a) a definição de uma questão de partida, seguindo-se (b) a definição dos elementos de estudo e confluindo numa (c) pesquisa de campo, onde se pretende construir uma teoria a partir de comparações contínuas e sucessivas.

Descrevem-se assim as três fases de codificação (Figura 4.1). Estas fases são designadas por codificação aberta – “o processo analítico pelo qual os conceitos são identificados e as suas propriedades e dimensões descobertas nos dados” (Strauss & Corbin, 1998, p. 101), codificação axial – “o processo de relacionar categorias com subcategorias, designado axial, porque a codificação ocorre em torno do eixo da categoria, ligando-as ao nível das propriedades e dimensões” (Strauss & Corbin, 1998, p. 123) – e codificação seletiva – “o processo de integração e refinamento da teoria” (Strauss & Corbin, 1998, p. 143).

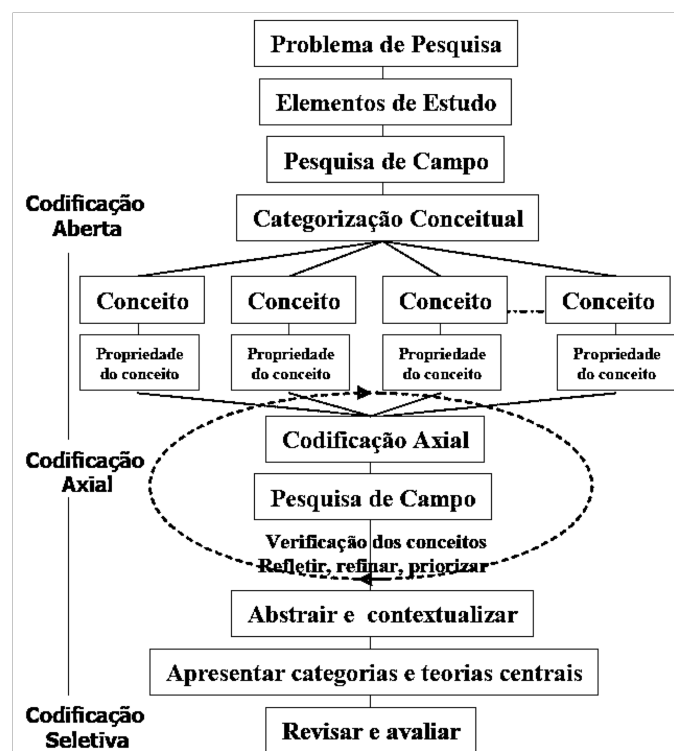


Figura 4.1. Construção de teoria através do processo de pesquisa (Fonte: Goulding, 2002, p. 115).

Atendendo a que o processo de análise da GT apresenta alguns momentos sensíveis nas diversas fases de codificação seguimos a sugestão de Strauss e Corbin (1998). Para uma fase inicial contamos com a colaboração de investigadores experientes no domínio metodológico e com afinidade na temática em investigação. Este trabalho colaborativo pretendeu dar mais validade à investigação e detetar discrepâncias que pudessem ser reanalisadas. Neste particular, foram discutidas questões como: a construção do guião de entrevista; os grupos de interesse a entrevistar; a seleção dos entrevistados; a dimensão da amostra; a transcrição das entrevistas; a identificação dos códigos de primeira ordem; o reconhecimento das categorias; o processo de codificação adequado à explicação de conceitos e proposições; o desenho de uma teoria explicativa provisória; o reconhecimento da teoria pelos parceiros investigados.

A questão de partida já a definimos na introdução – Quais são os processos pelos quais a gestão de recursos humanos influencia os resultados das políticas públicas destinadas aos alunos nos estabelecimentos públicos de ensino, de nível secundário, na Região Autónoma da Madeira? Na altura, justificamos a sua formulação, que agora se torna mais clara com a definição da metodologia adotada.

O decurso da investigação não nos suscitou a necessidade em reformular esta etapa inicial. Na medida em que, nas entrevistas recolhidas, foram possíveis identificar processos que estabeleciam relações entre a GRH docentes e os RPPE. A redação deste trabalho – ao conter um capítulo sobre GERH e PPE – deixa transparecer que a literatura foi considerada para a redação da questão de partida. No caso da relação proposta não estar estudada, compreendemos que os conhecimentos acumulados sobre GERH e PPE não poderiam ser ignorados. Por outro lado, as conceções detidas sobre essas áreas, não ambicionando ser um obstáculo a novos *insights*, poderiam facilitar os entrevistados a raciocinar sobre as relações que estudamos. Exemplos de *insights* conseguidos que não decorreram do guião são as categorias de comunicação interna e externa. Contudo, numa margem que não nos é possível determinar, admitimos que um guião de entrevista semiestruturado também possua a capacidade de limitar o pensamento dos investigados.

A definição dos elementos de estudo na GT é designada por amostragem teórica, sendo compreendida como indivíduos, situações ou eventos idealizados para o processo de análise. “Intencionalmente forma-se um grupo alvo para o estudo e, ao longo dos trabalhos, o grupo torna-se ‘teórico’ à medida que suporta a criação de hipóteses e desenvolve teorias” (Bianchi & Ikeda, 2008, p. 239). Todavia, este grupo pode ser ajustado ao longo da investigação, na medida em que a sua evolução levante dúvidas que indiquem não ser o mais adequado à pesquisa (Strauss & Corbin, 1998). Nesta investigação, não sentimos necessidade de reformular a amostragem teórica, ou seja, elementos que foram definidos pelas conceções de múltiplos interessados que confluem na definição das políticas públicas sociais.

Os elementos de estudo selecionados foram: altos dirigentes da administração da educação pública regional em exercício de funções políticas (com influência na estratégia que o setor

Educação defende e na GRH); presidentes/diretores de estabelecimentos públicos de educação, ou outros representantes da organização, com tutela da GRH; professores, em exercício de funções educativas, com ou sem atribuições de GRH, tais como, delegados de grupo ou diretores de departamentos; alunos e famílias; dirigentes de sindicatos de professores; e parceiros económicos. Uma caracterização dos interlocutores referidos, será desenvolvida no subcapítulo seguinte.

A terceira etapa, o trabalho de campo, decorreu segundo as três fases descritas por Strauss e Corbin (1998). Para suportar a etapa referida, construímos um guião de entrevista semiestruturada (anexo 1). O guião foi definido com 7 blocos de questões: legitimação da entrevista; dados sociodemográficos do entrevistado; processos de GRH; técnicas de GRH; processos de PPE; técnicas de PPE; processos mediadores, pelos quais a GRH impacta os resultados de PPE.

Nesta fase iniciamos a codificação aberta, com recurso a entrevistas aos elementos de estudo enunciados, assim como ao estudo de documentos legais que versem sobre a GRH, tais como: estatuto da carreira docente; regulamentos de contratação e recrutamento; orgânicas. Esperamos que a confluência dos meios invocados conduzisse uma primeira imagem da realidade que investigamos, expondo conceptualizações, definindo categorias e desenvolvendo-as em termos das suas propriedades e dimensões.

Procedemos aqui a 16 entrevistas que foram transcritas e encontram-se como anexo 2. Este período teve início em dezembro de 2016 e decorreu durante um ano. No processo de análise adotado, consideramos as entrevistas por grupos de interesse. Assim, começamos pelas noções recolhidas dos políticos, progredimos para os gestores escolares, avançamos para os professores, fomos até os alunos e famílias, consultamos os dirigentes sindicais e terminamos nos parceiros económicos. Não recorremos à literatura na fase de codificação aberta, pretendendo aferir os conceitos sem interferência das noções que o conhecimento científico apresenta. Para nos auxiliar na tarefa de identificar categorias ou conceitos nas transcrições, recorremos a uma ferramenta online - www.wordcounter.net - que permitia identificar as palavras, ou conjuntos de palavras, mais frequentes.

Na fase de codificação axial, promovemos a reorganização dos dados recolhidos na fase anterior, tendo em vista uma explicação inicial e provisória do fenómeno. As percepções recolhidas permitiram identificar e sistematizar 25 categorias de análise que expomos na redação dos resultados de investigação. As categorias apuradas não se apresentaram na forma de categorias e subcategorias. Todavia foi possível perceber múltiplas relações causais ou recíprocas entre as mesmas.

No presente estudo, os dados condicionam o percurso metodológico. Na condição observada, os elementos constituintes da teoria gerada são as categorias concetuais e respetivas propriedades. As relações entre as categorias apresentam-se em termos de proposições. As categorias ambicionam evidenciar os agregados abstratos de conceitos observados, enquanto as proposições propõem relações entre as categorias (Denzin, 1989).

Continuamos a não recorrer à literatura disponível, por razão idêntica à invocada na fase de codificação aberta. Num momento em que se pretende compreender e estabelecer relações entre as categorias identificadas, a recusa do conhecimento científico disponível ainda ambiciona a não importação de modelos estabelecidos no setor privado sobre o impacto da GERH no desempenho das organizações (entendido na nossa investigação como resultados de políticas públicas de educação).

Para sustentar o trabalho de conceção e relação entre categorias, bem como perceber as propriedades que exibem, foram identificados múltiplos códigos de primeira ordem (Tabela 4.1). Note-se que um código pode se referir apenas a uma categoria ou a várias, pelo que a soma do número de códigos respeitantes a cada categoria não corresponde ao número de códigos identificados. A verdadeira grandeza dos códigos pode ser avaliada no anexo 3, onde todos os códigos identificados são registados por sujeito entrevistado. Os códigos são rotulados no formato x.y.z, sendo: x – a identificação do entrevistado; y – o registo da questão colocada que levou à resposta; z – o número do código referente à questão colocada.

Na terceira fase (de codificação seletiva) promovemos a integração e refinamento dos sistemas produzidos na fase anterior. Refira-se, contudo, que estes três momentos, embora

numerados, são cíclicos e recorrentes enquanto não é atingido um ponto de saturação teórica. A título de exemplo mencionamos que, numa fase posterior, a categoria “perfil da escola” acolheu na sua explicação a dimensão de formação para o mercado, até o momento considerada uma categoria autónoma.

Tabela 4.1. Número de códigos de primeira ordem identificados por categoria (Elaborado pelo autor).

Categoria	Número de códigos
Políticas públicas de educação	50
Cultura organizacional	50
Recrutamento/seleção e mobilidade	87
Sistemas de recompensa	23
Acolhimento e socialização	38
Formação contínua	36
Motivação/satisfação	44
Negociação de conflitos	30
Competência do professor	16
Perfil do professor	17
Avaliação dos professores	161
Estilo de liderança	116
Legislação/regulamentação	31
Autonomia Administrativa	17
Inovação	40
Valorização profissional	35
Resultados na formação/aprendizagem dos alunos	101
Valorização dos recursos humanos no exterior	6
Perceção de qualidade da escola	65
Comunicação interna	17
Contexto da escola	5
Perfil da escola	39
Avaliação da escola	28
Adequação professor/função	141
Comunicação externa de processos e resultados	14

Nesta fase, voltamos à literatura científica, na ambição de confrontar os conceitos e relações percebidos com o conhecimento disponível. Recorremos também ao diálogo com especialistas, que nos ajudaram a contrastar as hipóteses desenhadas, com a ciência escrita. Estas ações permitiram perceber que as 25 categorias e as suas múltiplas relações se deparavam com uma lógica semelhante de uma teoria pré-existente, um modelo teórico focado em analisar as organizações na sua complexidade e propor soluções de melhoria em eficácia (Waterman, Peters & Phillips, 1980), o modelo 7-S da *McKinsey*. Desta forma, na fase seletiva (que teve início em outubro de 2018), as perceções e compreensões recolhidas passam a ser refletidas na coerência de um modelo de análise validado.

A estratégia de voltar à revisão de literatura, tal como de contactar com especialistas de GRH e PPE, deu-nos a possibilidade de perceber que uma discussão da influência da GRH nos resultados de PPE pode ser apreendida num entendimento de multiplicidade de fatores organizacionais, onde os recursos humanos são um deles. A recusa pela literatura científica neste momento poderia ter conduzido esta investigação à defesa de um modelo causal que ignorasse a complexidade das múltiplas influências que existem nas organizações para além dos recursos humanos. Desta forma, poderíamos estar mais distantes de atingir o objetivo de apreender um modelo que, além de teórico, pudesse constituir-se como um contributo prático à administração pública da educação, para obter melhores resultados por via da gestão dos professores.

No momento em que uma teoria explicativa ficou delineada (em março de 2019), foi altura de a validar, pelo que voltamos à nossa amostragem teórica (anexo 4). Neste processo, verificamos o ajuste da teoria à realidade. Pudemos verificar que o modelo explicativo foi identificado e maioritariamente aceite por esta amostragem (anexo 5), que durante a investigação nos forneceu os dados (Strauss & Corbin, 1998). Nesta ocasião, esteve presente o coorientador da investigação, de forma a se proceder à verificação do reconhecimento da teoria pela amostragem teórica.

4.3. CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Foram 16 os parceiros – *stakeholders* – da escola pública a quem solicitamos uma colaboração para desenvolver esta investigação. Repetindo as áreas onde se inserem e pelas quais foram convidados a realizar uma entrevista, envolvemos: políticos da área educacional (P); presidentes de conselhos executivos escolares (D); professores (T); alunos e famílias (S); dirigentes de sindicatos de professores (U); e parceiros económicos (E).

A escolha por esta tipologia de parceiros da escola pública pretende compreender as perceções relevantes ao estudo, na especificidade do papel social que cada entrevistado representa. Todavia, interessa atender que as categorias dos *stakeholders* em causa não se autoexcluem. Poderá entender-se que um político em exercício de funções seja um professor de carreira, pai e por isso também encarregado de educação, tal como, no seu passado, foi aluno. Assim se compreenderá que as experiências acumuladas por um interveniente possam sofrer interferência dos diferentes papéis que desempenhou no sistema educativo.

Não considerando a sobreposição de papéis dos sujeitos como uma debilidade do estudo, pudemos encontrar nessa condição uma justificação para abordar um leque de intervenientes alargado e, assim, compreender melhor o fenómeno em causa, num sistema com influências múltiplas entre os seus atores.

O primeiro entrevistado foi selecionado pela sua vertente política. Foi identificado por entrevista P0. Porque, além de político, detém um conjunto de vivências enquanto docente, parceiro económico e família – sendo a sua colaboração enquadrada como um pré-teste ao guião de entrevista.

O sujeito nomeado por P0 tinha, à altura da entrevista, 61 anos. Foi professor de educação física. Mestre em ciência política, na especialidade de políticas europeias. Desempenhou as funções de chefe de divisão da Direção Regional dos Desportos da Madeira e diretor do gabinete de formação da referida Direção Regional. Foi Secretário Regional de Educação. No âmbito privado, esteve como Diretor Geral de um grupo bancário na Região Autónoma da Madeira e foi eleito presidente da ACIF – Associação Comercial e Industrial do Funchal. Ao

momento é representante do Conselho da Madeira ao Conselho Económico e Social da República.

O interveniente P1 é um alto dirigente político da educação. Foi diretor de uma escola secundária. Com 47 anos, conta com um currículo académico que inclui uma licenciatura em Teologia, um mestrado em Ciência da Educação, realizado na Universidade Católica e um doutoramento em Psicologia da Educação. No seu percurso foi docente no ensino básico/secundário, assim como no ensino superior.

O entrevistado P2, outro alto dirigente político – com exercício privilegiado na gestão de recursos humanos docentes – concluiu uma licenciatura em educação física em 1991, no ramo da educação especial. Depois de desenvolver alguns projetos na qualidade de quadro da antiga Direção Regional de Educação Especial, foi convidado a assumir uma direção de serviços de ação social, no Instituto de Segurança Social da Madeira. Teve assento em alguns Conselhos Regionais, nomeadamente o de Juventude e de Emprego e Inclusão. No momento da entrevista era membro do Conselho Económico e Social e do Conselho de Inclusão da RAM. Voltou aos estudos realizando uma pós-graduação em gestão da qualidade e um mestrado em saúde e prescrição. Desempenhou funções docentes na Universidade da Madeira, no Instituto Superior de Administração e Línguas, colaborou com a Universidade Técnica de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade do Porto e com o Instituto Politécnico de Castelo Branco. Foi consultor de várias empresas internacionais, na área de pessoas com problemas de acessibilidade.

Como último interveniente político, surge o sujeito P3. Sendo, ao momento, um alto dirigente político com a atribuição de vários domínios, começou a sua formação com uma licenciatura em Educação Física e, mais tarde, realizou um mestrado em Gestão. Conhece a realidade das escolas, na qualidade de professor de quadro de uma escola secundária, onde ainda foi vice-presidente de um conselho executivo. Do seu percurso público constam as seguintes atribuições já cessadas: Vice-presidente do Instituto de Juventude da Madeira; Diretor Regional de Juventude e Diretor Regional de Juventude de Desporto.

Passando às direções escolares, incluímos 3 dirigentes. O primeiro - D1 - exerce o cargo de presidente do conselho executivo de uma escola secundária há 4 anos. Tendo 54 anos, declarou ser licenciado em Filosofia e ter realizado na Universidade da Madeira um mestrado em Administração Educacional.

O segundo presidente do conselho executivo de uma escola secundária, designado por D2, tinha 64 anos, uma licenciatura em História e uma pós-graduação em Estudos Europeus. Afirmou ter sido o primeiro presidente eleito em 1980/81, da escola que ainda dirigia, acumulando mais de 30 de experiência em gestão escolar. Como cargos públicos foi presidente de uma Câmara Municipal, presidente de uma Assembleia Municipal durante 12 anos, deputado durante 20 anos na Assembleia Legislativa Regional da Madeira e presidente da Comissão de Educação na mesma instituição. Pertencia, no momento, ao Conselho Nacional de Educação pela RAM.

A última diretora chamada a contribuir para a investigação - D3 - afirma já ter ultrapassado os 50 anos de idade. Ao contrário dos anteriores, não é docente de carreira. Foi formada em gestão pelo ISCSP e gere uma escola não regular. Sendo um estabelecimento de educação pública, dedicado à formação profissional e com a valência de ser um Centro Qualifica, abrange o paradigma do reconhecimento de competências adquiridas no meio exterior à escola. O facto desta escola ser gerida em moldes idênticos às empresas, guiados pelas normas ISO, permite trazer ao estudo a sensibilidade de um gestor escolar não docente nas matérias de Gestão Estratégica de Recursos Humanos e de Políticas Públicas de Educação.

Ouvimos, por entrevista, 2 professores com experiência e reflexão sobre a gestão escolar nas áreas definidas. O primeiro professor - T1 - é licenciado em Informática e tinha 38 anos. Na escola onde foi entrevistado exerce funções há 10 anos. Era diretor de curso dos cursos profissionais de informática, coordenador de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e por inerência membro do Conselho Pedagógico da Escola.

O segundo professor, designado por T2, leciona na disciplina de Física desde 1990/91. Na escola básica e secundária onde contribuiu para o estudo, trabalha desde 1997/98. Acumulou experiência com os alunos de 3.º ciclo, ensino noturno e mais recentemente com

o ensino secundário. Leciona os cursos regulares e profissionais. Com 49 anos de idade já desempenhou os cargos de coordenador de departamento e de delegado de disciplina. Na ocasião da entrevista era presidente do conselho da comunidade da escola.

Para recolher as perceções dos alunos e famílias recorreremos a 3 indivíduos com uma visão privilegiada sobre a atividade das escolas. Começamos por um aluno, designado por S1. Disse-nos ter 17 anos de idade e ser aluno de um curso de ciências e tecnologias. O jovem apresentou uma ideia (também sobre a perspetiva de vários alunos) sobre o sistema educacional secundário. Justificou, em parte, por ser nesse ano letivo o presidente da associação de estudantes da escola onde estuda. Informou-nos ainda que, nas próximas eleições autárquicas, seria mandatário da juventude por um partido político. A nível pessoal é praticante de atletismo, onde conquistou o galardão de vice-campeão nacional.

Outro contributo surgiu de um encarregado de educação – S2 – de uma escola básica e secundária da Região Autónoma da Madeira. O entrevistado tem dois filhos e era presidente da associação de pais. Tinha 41 anos e declarou-se formado em Engenharia de Segurança no Trabalho, trabalhando para a empresa SONAE no departamento de recursos humanos.

A terceira participação na categoria de alunos e famílias surgiu de um encarregado de educação, representante dos pais no conselho da comunidade educativa noutra escola básica e secundária da RAM. Com 44 anos, é licenciado em Contabilidade e Gestão Financeira e trabalha há 20 anos numa empresa de construção de grande porte.

A sensibilidade dos sindicatos de professores foi considerada através da audição dos dois maiores sindicatos regionais, pelo número de associados que representam. No sindicato designado por U1 entrevistamos o seu presidente. Referiu ter sido presidente do conselho administrativo de uma escola básica e secundária durante 4 anos. No sindicato que agora dirige, foi membro fundador. Também foi membro fundador da associação portuguesa de geógrafos, além de participar em várias organizações. Como exemplos referenciou a Associação de Pedagogia Experimental da Língua Francesa e organizações de defesa do consumidor.

Noutro sindicato, abordamos o seu coordenador, que estava naquelas funções há 2 anos. A entrevista designada por U2, foi realizada a um professor de Português com 26 anos de experiência, proveniente da área das clássicas e que, posteriormente, complementou a sua formação com 2 mestrados. Um na área da Linguística e outro na Supervisão Pedagógica.

Do conjunto de *stakeholders* considerados para a investigação, selecionamos, por fim, 2 indivíduos representantes da categoria Parceiros Económicos. A primeira entrevista – E1 – foi-nos facultada por um quadro da empresa FNAC com duas atribuições: gestão de recursos humanos; e *backoffice*, parte administrativa, controle e gestão. O percurso deste sujeito começou dentro da mesma empresa como estagiário de um curso técnico profissional de contabilidade, permanecendo depois como tesoureiro. Nessa posição, acumulou o trabalho com os estudos superiores até concluir uma licenciatura em Contabilidade e Finanças. Depois de concluída a formação superior, ascendeu na hierarquia da empresa.

A entrevista E2 foi realizada a uma advogada de carreira, pertencente a um escritório com 3 advogados e que integra com frequência estágios a alunos oriundos de cursos profissionais. A pessoa em questão, com 40 anos e com o grau de mestre, acumula funções no setor público. Nessa qualidade é diretora de recursos humanos numa Secretaria Regional da RAM.

A escolha dos parceiros da escola pública atendeu aos seguintes critérios: serem atores privilegiados, ou deterem conhecimento relevante para propiciar o entendimento relativamente ao que se pesquisa. Mas, nesta perspetiva, ainda fizemos incidir o critério da maior abrangência possível da amostra considerada. Razão pela qual, nas entrevistas realizadas aos diretores escolares, professores, alunos e famílias selecionamos, sem repetir, as 8 escolas com maior número de alunos inscritos no ensino secundário ou nível equiparado, à data de 2 de janeiro de 2017 (tabela 4.2). Esta condição permitiu-nos alcançar de forma indireta 7096 dos 9243 alunos inscritos. Isto é, investigamos em escolas que representam aproximadamente 76,7% dos alunos inscritos no ensino público secundário, ou equiparado.

Tabela 4.2. Número de alunos inscritos no ensino secundário, ou nível equiparado, nos estabelecimentos públicos de ensino da RAM à data de 2 de janeiro de 2017 (Elaborado pelo autor através de dados facultados pelo OERAM – Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira).

Escola da RAM com o nível secundário ou nível equiparado	Alunos inscritos
A	375
B	41
C	115
D	45
E	278
F	77
G	188
H	503
I	359
J	2515
K	2086
L	117
M	351
N	31
O	551
P	214
Q	52
R	168
S	352
T	78
U	33
V	298
X	5
W	280
Y	131
Total	9243

4.4. MODELO TEÓRICO

Até a década de 70 a organização, a estrutura e a estratégia estavam muito interligadas. Vários autores e gestores apresentavam a preocupação em alcançar melhores resultados organizacionais por via da sua estrutura. No pensamento da época, uma alteração estratégica sobre a estrutura organizacional tinha a capacidade de obter organizações mais eficazes.

Exemplo dessa corrente é Alfred Chandler (1962). O autor defendeu que a história das grandes indústrias dos últimos 100 anos evidenciava que a estrutura organizacional das companhias americanas havia sido progressivamente determinada pela sua estratégia de negócio.

Nesta conceção, a estratégia apresenta-se como o esquema geral de afetação de recursos, entre os quais os humanos, para atender as suas necessidades. A estrutura organizacional é percebida como o modo que a organização definiu para melhor integrar os seus recursos e alcançar os seus objetivos (Bilhim, 1988).

Todavia, a conceção de Chandler face à evolução social e das organizações tornou-se insuficiente para atender às novas exigências. Acresce ainda outra ideia. Na diversidade das organizações, uma determinada estratégia não resulta numa solução estrutural única.

É nesta corrente que surgem, em 1980, Robert Waterman, Thomas Peters e Julien Phillips com o seguinte artigo, publicado na revista *Bussiness Horizons: Structure is not organization*. Os autores mantêm a preocupação de promover um melhor desempenho organizacional, mas entendem que as dimensões estrutura e organização são insuficientes para compreender um quadro concetual adequado à realidade. Desta forma, iniciaram um trabalho de campo junto de muitos empresários, com os quais já mantinham relações de consultoria.

A sua investigação percebeu a complexidade das organizações propondo que a estrutura por si mesma, não se apresentava como chave-mestra para promover alterações nas

organizações que pretendiam ser mais eficientes. Isto é, reconhece-se a limitação da estrutura e a necessidade de ingressar noutras áreas.

Reconhece-se neste pensamento a importância do trabalho de Simon (1947) e revisita-se a noção de racionalidade limitada. As decisões do gestor são satisfatórias e não ótimas, isto porque a capacidade humana em recolher e compreender informações é limitada e, por essa razão, as decisões tomadas sobre uma parcela de conhecimento não podem ambicionar serem perfeitas. Tendo esta orientação marcado durante muitos anos o pensamento do “Homem económico”, volta-se a esta teoria tentando aumentar o grau de conhecimento sobre as múltiplas influências a que estão sujeitas as organizações, para ambicionar melhores decisões de gestão.

Percebem os autores (Waterman, Peters & Phillips, 1980) que as organizações são, na sua essência, grandes estruturas sociais com poderes difusos. Ou seja, coexistem múltiplas visões de uma sociedade alargada e os gestores optam por impor pouco, por forma a não destruir a estrutura social. Sugere-se que o desafio do gestor é compreender as condições e organizar melhor. Revela-se a cultura organizacional como outra categoria, essencial às organizações que querem melhores resultados.

Surge um novo modelo teórico para compreender as organizações num contexto mais próximo das suas realidades, o modelo 7-S da *McKinsey* (Figura 4.2). Mais do que um modelo teórico, é sugerido ter a capacidade prática de diagnosticar problemas e propor soluções. Este modelo, que numa fase avançada adotamos como modelo teórico desta investigação, tem a capacidade de perceber que, nas organizações, existe mais além do óbvio, ou visível. Isto é, o que o presente

(...) quadro de realidade permitiu foi lembrar ao mundo dos gestores profissionais [...] que todas aquelas coisas que até agora têm posto de parte por serem tomadas como intratáveis, irracionais, intuitivas, podem ser geridas [...]. As mudanças reais em instituições grandes, estão relacionadas com pelo menos sete grandes aglomerados de complexidade. (Petters & Waterman, 1982, p.11)

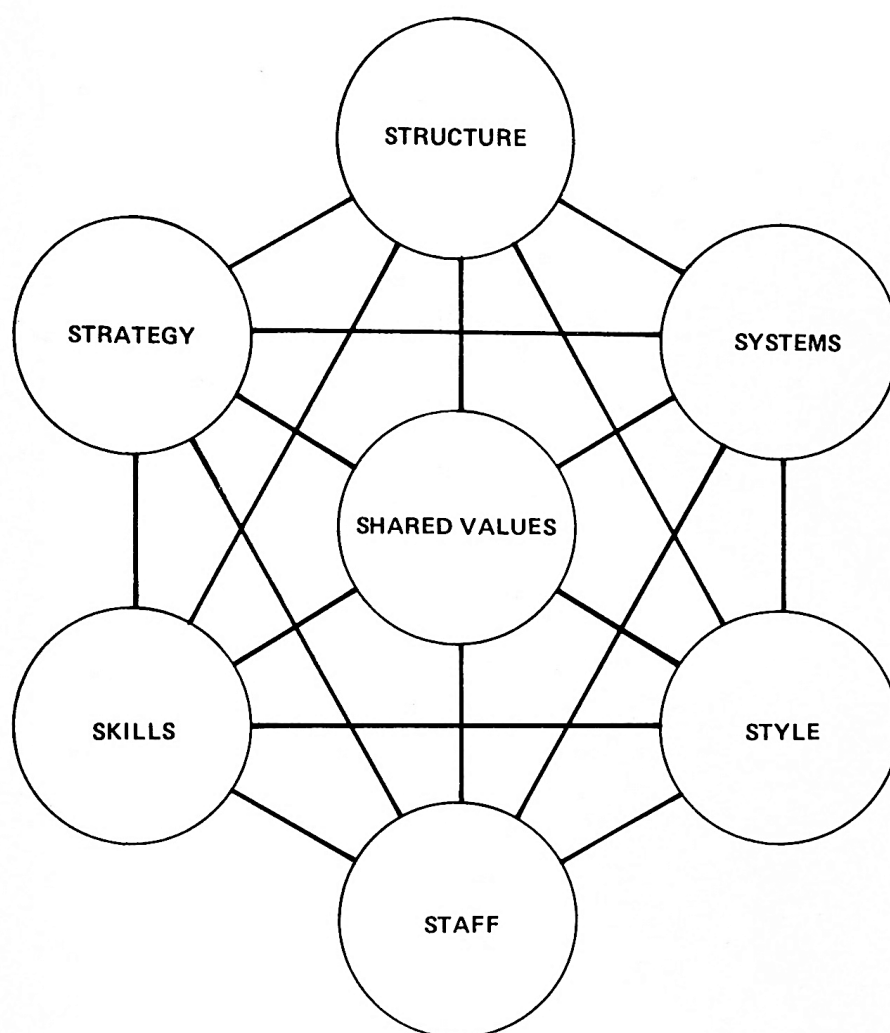


Figura 4.2. Modelo 7-S da *McKinsey* (Fonte: Petters & Waterman, 1982, p. 10)

Os sete aglomerados propostos são divididos em dois grupos: *hard*, e *soft*. Numa alusão à terminologia do mundo informático, pretende-se uma categorização sobre os elementos materiais e os imateriais das organizações. Os conjuntos propostos para constituir os *Hard-S*, na língua original, são: *stucture*; *strategy*; *systems*. Para os *Soft-S*, ficam: *shared values*; *skills*; *style*; *staff*. Traduzimos para português e aproximamos ao estudo em particular as 7 categorias pela ordem anterior: estrutura; estratégia; sistemas de procedimento; valores partilhados; competências e perfil dos professores; estilo de gestão; recursos humanos docentes.

O desenho do modelo transparece a multiplicidade de fatores que coexistem numa organização, para além da estrutura e da estratégia. Embora se assuma a complexidade de gerir uma organização, o modelo suporta a ideia que, uma gestão global, carece do conhecimento e ação sobre vários domínios. Observa-se ainda que a rede que liga os aglomerados não é constituída por segmentos orientados, percebendo-se assim que as influências são recíprocas e o conjunto ambiciona sistematizar a complexidade de uma estrutura social, que existe no seio das organizações. Por conseguinte, o fator crítico de uma organização pode não ser igual ao de outra. Isto é, no pressuposto que uma atenção a vários domínios influencia o desenho de planos estratégicos de melhoria organizacional com maior capacidade de sucesso, o fator crítico de uma organização pode ser a estratégia, enquanto noutra podem ser os sistemas ou a estrutura (Waterman, Peters & Phillips, 1980).

Para compreender melhor o modelo, importa atender a cada um dos seus elementos. Para o efeito, recorreremos ao artigo de Waterman, Peters e Phillips (1980) com o objetivo de perceber cada um dos sete aglomerados. Apesar do artigo ter sido publicado há quase 40 anos, é convicção recente de um dos coautores que, para aceder a um bom entendimento do modelo 7-S, “o artigo da *Business Horizons* de 1980 continua a ser uma fonte inigualável” (Peters, 2011).

Começando pela estrutura (*Structure*). Analisar o tipo de estrutura propício às organizações contemporâneas é sugerido como o desafio central deste elemento. Que matriz organizacional é capaz de fornecer respostas mais eficazes? Onde se coloca o equilíbrio entre centralização, ou descentralização, para um sistema mais eficiente? Sobre a estrutura recaem os raciocínios da forma como as organizações se estruturam, que níveis organizacionais apresentam, ou que estruturas de poder ou comando exibem. As discussões permanecem sobre a estrutura mais eficaz à organização, compreendendo que, à época, o setor ou a dimensão organizacional são variáveis a considerar em cada caso.

A estratégia (*Strategy*) é a forma que uma companhia apresenta para construir e manter a vantagem no mercado. Ou seja, é o conjunto de ações que uma organização planeia para responder ou antecipar as mudanças no ambiente externo, constituído pelos clientes e concorrentes. Atribui-se relevância à estratégia, no sentido em que a mesma condiciona a

estrutura. Por exemplo, uma estratégia de diversificação induz uma estrutura descentralizada. Todavia, nem sempre as estratégias terão influência direta sobre a estrutura, até porque são apenas dois elementos de um conjunto de 7 elementos interrelacionados. Assim se compreende que a estratégia possa ser uma variável crítica para as organizações conhecerem a sua realidade e perspetivarem o seu futuro. Mas outras forças interferem neste processo.

Na proximidade da nossa investigação – organizações públicas – encontramos uma referência dos autores: “Quando nos voltamos para organizações sem fins lucrativos ou do setor público, [...] descobrimos que todo o significado de "estratégia" é tênue – mas o problema da eficácia organizacional parece igualmente grande” (Waterman, Peters & Phillips, 1980, p.21). Apresenta-se aqui a sugestão que o seu modelo pode dar respostas apropriadas a um setor público, que conta com uma realidade particular.

O Sistema (*System*) é percebido como o conjunto de procedimentos formais e informais que fazem a organização funcionar no quotidiano. Por exemplo: relatórios financeiros; sistemas de contabilidade; sistemas de informação ou comunicação; sistemas de suporte à gestão. Para os autores, se existe variável que pode dominar as outras, pode ser o sistema. Para perceber como uma organização funciona, estudar o seu sistema é fundamental. Se pretendermos uma alteração organizacional, sem ser necessário proceder a reestruturações, podemos alterar os sistemas.

O estilo (*Style*) de gestão remete-se à forma de liderança adotada na organização. É a perceção que determinadas palavras ou conjuntos de ações têm influência sobre a gestão de um organismo. Ou seja, a ideia que determinadas ações simbólicas têm a capacidade de influenciar o comportamento das pessoas. Assumem os autores: “A nossa proposição é que o estilo de uma organização, como reflexo da sua cultura, tem mais a ver com sua capacidade de mudar a organização ou o desempenho do que é geralmente reconhecido” (Waterman, Peters & Phillips, 1980, p.22).

Os recursos humanos (*Staff*) referem-se à quantidade e perfil dos funcionários de uma organização. Numa perspetiva podemos abordar os sistemas de avaliação, os escalões de

remuneração e os programas de formação. Noutra, compreende-se a atitude, a motivação ou o comportamento do funcionário. Os profissionais passaram a ser entendidos como pessoas e, como tal, muitas empresas começaram a recorrer a dinâmicas como a socialização para nutrir, desenvolver, proteger e alocar os seus ativos humanos.

Numa dinâmica entre a organização e os recursos humanos estabelecem-se visões de relevância distintas, tais como: ‘desenha uma estrutura correta e as pessoas se encaixam’; ou ‘as pessoas certas fazem uma organização correta’. A relevância a uma, ou outra, parece fazer pouco sentido, uma vez que, pelo modelo em análise, existe mais para além destes elementos.

As competências (*Skills*) envolvem as capacidades e habilidades dos funcionários de uma organização. Esta dimensão é adicionada ao modelo pela sua capacidade de perceber a organização, através das competências dos seus profissionais. As organizações são muitas vezes reconhecidas por aquilo que fazem melhor, e isso provém de condições próprias dos seus colaboradores. Tal como uma estratégia de entrada num novo setor, terá de ser acompanhada por um reforço ou aquisição de novas competências profissionais para a organização. Assim, é compreendido que as competências e o perfil das pessoas apresentam uma relação com a qualidade do serviço que as organizações podem prestar. Uma relação que se julga estar próxima da eficácia que as organizações ambicionam alcançar.

Por último, os valores partilhados (*Shared Values*, inicialmente designados por *Superordinate Goal*) representam os valores centrais da empresa, os quais definem o comportamento da organização e as relações entre as partes interessadas. “Em certo sentido, [os valores partilhados] são como os postulados básicos de um sistema matemático. Eles são os pontos de partida sobre os quais o sistema é logicamente construído, mas, em si, não são logicamente derivados” (Waterman, Peters & Phillips, 1980, p.25). Como axiomas orientadores das organizações espera-se que façam sentido para as pessoas, provocando uma identidade entre a organização e os funcionários, promotora de uma visão integrada.

O Modelo 7-S da *McKinsey* apresenta as organizações na sua complexidade social. Desta forma, aproxima-se das conceções que recolhemos sobre políticas públicas. Coloca

dimensões imateriais na forma de compreender as organizações e conseguir propor planos de melhoria. Estabelece um quadro referencial na conceção que cada caso será individual, mas pode ser refletido na sua lógica. Uma organização que apresente coerência entre os 7 elementos parece estar no caminho do sucesso. Mas, promover essa coerência não é considerado uma tarefa desprovida de dificuldade.

4.5. TEORIA CONTINGENCIAL

Na linha de pensamento defendida por Frederick Taylor as organizações são sistemas fechados, avaliados em termos técnicos. Por essa razão é possível pensar-se qual a melhor forma de as gerir – o *one best way* – para obter os melhores resultados. Todavia, a incerteza que a evolução e o meio colocam às organizações cria a necessidade de encontrar formas mais orgânicas de as analisar. Assim num cenário de incerteza, ou eventualidade, podemos encontrar a teoria contingencial a estabelecer a inexistência de um modelo de estrutura organizacional único e definitivo para todas as organizações (Donaldson, 1995).

A negação de uma estrutura organizacional única para obter o melhor desempenho suporta-se na sua dependência com fatores de contingência, como sejam o tamanho e a estratégia da organização. Neste pressuposto, a organização é um sistema aberto que se relaciona em permanência com o ambiente em que está inserida, podendo ser influenciada pelo ambiente, tal como o influenciar (Morgan, 1986).

Como fatores de contingência ainda podemos encontrar, por exemplo (além do ambiente, tamanho e estratégia): a tecnologia; a estrutura; ou os estágios do ciclo de vida organizacional. Nesta visão, as variáveis podem ser organizadas em internas ou externas. Como internas, encontramos a estrutura, o tamanho e a estratégia. Para as externas, apresentam-se a globalização do mercado, a evolução tecnológica, o aumento da concorrência ou a complexidade dos arranjos produtivos, variáveis que podem influenciar as características de uma empresa (organização) num determinado momento (Junqueira, 2010).

Assim se sugere que variáveis internas e externas contribuem para soluções temporais e contextualizadas, que são tomadas para atingir um determinado desempenho. Esta ideia pode ser identificada em Guerra (2007). Este autor considera que o conceito de adequação, na teoria contingencial, expressa-se na ideia de procurar analisar a adaptação entre os contextos ambientais e a estrutura organizacional, com o pressuposto que uma maior adequação confluirá num melhor desempenho.

Neste entendimento, as contingências não são exclusivas do setor privado, pois a AP também desenvolve a sua ação num cenário de constrangimentos endógenos e exógenos às suas organizações. Ou seja, tem a necessidade de fazer escolhas, perante determinadas solicitações ou políticas estabelecidas (Molinari & Guerreiro, 2004). Localiza-se o raciocínio de o ambiente que acolhe a organização ultrapassar fatores económicos ou de mercado para dar atenção às relações estabelecidas entre a organização e os seus utilizadores, concorrentes, fornecedores, sindicatos e governo. A sensibilidade pelo ambiente em que a organização funciona, parece coloca-la mais habilitada a responder de forma apropriada às mudanças ocorridas (Morgan, 1986).

Para a abordagem contingencial alguns estudos foram considerados pioneiros. O trabalho de Woodward (1958) propôs a tecnologia como um fator contingencial na estrutura, e nos procedimentos internos de uma organização.

Burns e Stalker (1960) investigaram os efeitos do ambiente externo sobre os modelos de gestão e o desempenho económico das empresas, encontrando dois tipos de indústrias: as mecanicistas, mais apropriadas para condições estáveis; e as orgânicas, mais apropriadas às condições de mudança. De acordo com esta pesquisa, é o ambiente que determina a estrutura e o funcionamento das organizações.

Chandler (1962) analisou a relação entre a estrutura e a estratégia da organização. Estudando as empresas Dupont, General Motors, Standard Oil e Sears Roebuck, concluiu que a sua estrutura organizacional foi sendo gradualmente determinada pela sua estratégia de mercado. Para o autor, a estratégia cria a estrutura, e alterações no ambiente têm a capacidade de provocar novas estratégias.

Lawrence & Lorsh (1967) estudaram a relação entre as características da estrutura organizacional e os aspetos do ambiente que estas enfrentam. Concluíram da sua análise dois estados de funcionamento: a diferenciação e a integração. Sendo possível identificar unidades de diferenciação e integração dentro das organizações, perceberam que, à medida que os sistemas organizacionais crescem, é possível apreciar unidades diferenciadas, que terão de ser integradas para a organização ser viável.

Dos autores anteriores surge a noção que uma organização eficaz existe na dependência do equilíbrio entre alguns fatores: estratégia; estrutura; tecnologia; envolvimento; necessidades pessoais; ambiente externo. Por conseguinte, uma organização que pretenda um desempenho superior pode recorrer à teoria contingencial para aceder a uma visão sistémica, ambicionando identificar disfunções organizacionais e propor soluções (Morgan, 1986).

Para esse efeito, o autor apresentou um conjunto de perguntas formuladas a partir da teoria contingencial, que pretendem compreender as relações entre a organização e o meio ambiente. Qual é a natureza do ambiente organizacional? Que estratégias estão em vigor? Que tipo de tecnologia está implementada? Que tipo de pessoas são contratadas e qual a cultura ou costume dominante dentro da organização? Como está a organização estruturada? Quais são as filosofias administrativas dominantes?

Sugere-se que a resposta a estas questões contém uma visão particular do conjunto em análise. Apresenta-se a ideia que a organização é composta por vários subsistemas estratégicos que se relacionam, nomeadamente: o humano, o tecnológico, o estrutural e o administrativo. Evidencia-se a necessidade de consistência e adaptação às condições do ambiente, podendo as respostas evidenciar congruências e incongruências (Morgan, 1986).

Nesta perspetiva, a teoria contingencial apresenta uma visão próxima ao modelo 7-S, referido anteriormente. Podemos assumir a teoria contingencial como um referencial teórico de análise da organização, capaz de produzir propostas de melhoria organizacional, destinadas a gerar um melhor desempenho. A organização é vista como um sistema social

com múltiplas influências. As razões para o sucesso ou insucesso dependem de uma organização operante, num meio ambiente próprio.

Assim, perante vários ambientes, estruturas ou estratégias é esperado que surjam diversas formulações do que poderão ser organizações eficientes. Desta forma, a teoria contingencial reinterpreta a noção de *one best way* para cada organização. Esta teoria apresenta-se como uma interpretação do desenho ótimo para a realização das tarefas organizacionais, porém ajustada às características próprias de cada organização.

5. RESULTADOS

O exercício metodológico conduziu-nos à perceção de 25 categoria que ambicionam proporcionar compreensão ao tema em análise. Em cada, pretendemos aferir o entendimento que os múltiplos parceiros dos estabelecimentos públicos de ensino secundário detêm das noções que facultaram, apresentando conceções e proposições. Quando possível expõem-se contradições ou diferenças conceptuais associadas ao grupo de interesse a que se pertence. Deseja-se ainda registar as relações que são propostas existir, entre a categoria em análise e outras congéneres consideradas. A redação dos resultados suporta-se no modelo teórico antes abordado.

5.1. VALORES PARTILHADOS: *Shared Values*

5.1.1. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

“A formação dos nossos alunos, [...] é um ato social. Sendo um ato social, é responsabilidade de todos os intervenientes da sociedade” (P3.6C4.1).

Dita por um político relevante na área da Educação, esta frase congrega um pensamento comum a muitos parceiros da escola pública. A Educação, enquanto missão pública, é um bem comum que requer o envolvimento da comunidade que a suporta.

Todavia, esta conceção partilhada não deve ser lida como um processo desprovido de complexidade. O mesmo sujeito refere que as escolas têm de lidar com diversos intervenientes, com necessidades distintas. Encontrar respostas adequadas, equilibradas e coadunáveis, pode ser um exercício sofisticado.

As perspetivas dos diferentes parceiros da escola são sentidas como importantes, porque fornecem às instituições a transmissão dos interesses compartimentados dos sujeitos. Fica no domínio de quem detém poder de decisão, conseguir encontrar harmonia sobre os

interesses recolhidos, tendo em atenção os interesses do ponto comum a todos os intervenientes, o aluno (D2.6C4.1).

Reforça-se a conceção de que as políticas públicas existentes sobre Educação são expressões da vontade comum dos seus *stakeholders*. Esta dimensão de participação faz sentir que as PP não surgem do nada, são condicionadas e traçadas por pessoas. Desta forma, concebendo que os decisores políticos podem ser influenciados, tanto melhor será a sua decisão quanto maior a influência que possa ser exercida sobre eles (D3.7A1.1). Fortalece-se – desde a escola ao poder político – a ideia que a ação de todos em defesa de uma escola de maior qualidade será o veículo de melhoria constante da Instituição Escola Pública (P1.6C4.1; T1.6C4.1). Conceção idêntica à de Höfling (2001).

Desta forma, entende-se a conceção de políticas públicas de educação.

Conceção 1: Conjunto de escolhas que o poder político interpreta da sociedade, constituindo-se uma visão e ação sobre o sistema.

Mas o que pretendem cada um dos intervenientes da Escola?

O executivo da escola configura-se como o fomentador de equilíbrios, entre o que são os objetivos do sistema educativo regional e algumas ambições dos intervenientes, com espaço no órgão comunidade educativa (U1.6C4.4). À parte do exercício de equilíbrios, gestão corrente e respeito pelas orientações da tutela, recai sobre a escola a expectativa de responder às necessidades da sociedade. Designadamente: ter a capacidade de preparar as pessoas para o mundo do trabalho, formar bem e conseguir despertar o interesse para os saberes (S2.5C1.1); conseguir interpretar as carências do mercado e proporcionar formações mais adequadas, menos teóricas e mais práticas (E2.6A1.1).

Os pais, tal como os alunos, seja por via de associações ou isoladamente, pretendem com a sua intervenção defender os

“(…) princípios que esperam cumpridos por parte da escola e do sistema educativo” (U1.6C4.2).

Sendo compreensível que a interpretação dos princípios e expectativas que recaem na missão da escola possa ser diferenciada, encontramos posições mais robustas em associações do que em posições individuais. Contudo, a escola parece apresentar margem para responder às diferentes necessidades. Na resolução de posições divergentes existe abertura para estabelecer diálogos com os pais e encontrar soluções (S1.6C4.3).

As associações de professores parecem perseguir as soluções mais adequadas à formação dos seus profissionais. Tentam desencadear determinadas respostas para cada formação socioprofissional, num âmbito de diálogo que estabelecem com o poder político e com os associados. Esta ação pretende o reforço de determinadas disciplinas e dos seus profissionais, tentando alterar currículos ou opções (U1.6C4.3).

Os sindicatos surgem para

“(…) verificar aquilo que é a implementação dos princípios legais e do cumprimento das normas, para que os professores possam ter condições de trabalho eficazes” (U1.6C4.1).

Com o principal contributo focado na defesa profissional dos professores, os sindicatos pugnam pelas suas condições de trabalho, invocando que estas são capazes de produzir respostas mais eficientes ao desempenho dos docentes e com efeitos nos resultados dos alunos.

Tendo sistematizado o âmbito dos contributos de alguns parceiros da escola, expõem-se algumas circunstâncias observadas. A ação de cada participante pretende defender a sua zona de contacto com o sistema educativo, não nos tendo sido possível identificar uma visão de conjunto. A satisfação de posições distintas e sem visão geral do sistema podem não ser coerentes entre si.

Embora se reconheçam momentos formais – por exemplo: reuniões de concertação, conselho da comunidade educativa, reuniões entre associações e órgãos – para estabelecer contacto entre as partes, para comunicar visões e estabelecer consensos que conduzam a tomadas de decisão consertadas ou definição de PPE, não existem momentos únicos onde

todos os *stakeholders* da escola possam ter assento e discutir uma estratégia integrada, um quadro de referência para a Educação que pudesse constituir suporte de uma definição comum de PPE.

Concebendo que as políticas públicas de educação são o fruto da sociedade que mais diretamente está envolvida com a Educação, permanece a ideia que os órgãos de poder político ainda subsistem como os grandes responsáveis pelo sucesso das opções tomadas com vista à qualificação dos cidadãos (S2.5C2.1).

A relevância do político na concepção das PPE é assumida pelos próprios. Referiu um político:

“Obviamente que nos cabe, temos esta missão. Recolher essas informações, tratá-las no âmbito da complexidade dos grandes dados e podermos ajudar a tomar melhores opções políticas, para uma visão clara daquilo que queremos para o futuro da Região” (P2.6C4.2).

Existindo a concepção que “a política tem a ver com a valorização e o apontar metas” (D1.5C2.1), também recolhemos a percepção que a valorização esteve mais centrada na edificação e recuperação das estruturas físicas das escolas – observadas como um “excelente parque escolar” – e este será o momento de colocar o enfoque da valorização nos RH (U2.6D1.3).

A perspectiva de valorização detida pelos políticos assenta numa defesa da qualidade generalizada dos docentes. Assim se compreenderá que afirmem ter existido uma valorização profissional ao longo do tempo. Contudo, não será evidente se a valorização dos docentes ocorreu por iniciativa política massificada ou individual dos profissionais. Contrariando a visão universal da valorização profissional perseguida pelos políticos, surge, por exemplo, uma referência de um diretor escolar:

“Existe o discurso politicamente correto de dizer que são todos bons profissionais, mas é claro que não são. [...] Há bons e maus profissionais em todas as áreas, pelo que a profissão docente não será diferente das outras” (D1.6C2.1).

Não sendo a ação política percebida por todos como impactante na valorização dos professores, as intenções políticas são bem avaliadas. Um sindicato avalia o plano de governo em matéria de Educação como bem estruturado e com benefícios para o Sistema Educativo Regional, na forma em que se aplicado

“(…) nós certamente estávamos aqui a falar da Madeira como uma das [Regiões] mais inovadoras em muitas situações” (U2.7A1.1).

Conseguimos, pelo recolhido, verificar a percepção de um afastamento entre a intenção e a ação política.

Poderá pensar-se que as divergências entre as intenções e ação política tenham origem na forma como os políticos são influenciados nas suas decisões, sem ter um real conhecimento da realidade que se passa nas escolas (S1.6C2.2), como recolhemos da observação de um aluno. Para ele, exemplificando, os políticos ao não estarem familiarizados com as políticas particulares das escolas para afetarem os professores à sua oferta formativa, produzem regras de recrutamento que dificultam a tarefa das direções escolares gerirem melhor os seus recursos humanos e atingirem melhores resultados (S1.6C2.1).

Por parte dos professores e encarregados de educação também se compreende que os políticos podem ganhar qualidade nas suas ponderações ao terem maior contacto com as escolas, conhecendo o que fazem e em que contexto operam (T2.6C2.1; S2.6C2.1).

Ao verificar-se que existe uma desconexão entre a ideia política, a PP produzida e a sua aplicação em contextos escolares distintos, surge uma opção em alterar o processo para se atingirem ganhos de eficiência. Isto é, descentralizar a decisão. Sugere-se que a pirâmide está invertida ao fazer-se política para as escolas, sem que estas possam influenciar a decisão com as suas necessidades particulares. Pede-se uma política de ensino que regule menos e transfira matérias de gestão de recursos humanos para as escolas (E2.6B2.1).

A visão que recai sobre as PPE sugere que as conceções produzidas devem atender aos contextos que ocorrem, devem revestir-se de um critério de satisfação das necessidades

específicas. Mais, devem ser avaliadas com rigor por forma poderem ser robustecidas, na intenção de melhores resultados (D1.5C2.2).

Projeta-se nas escolas o desejo de elas responderem às necessidades da sociedade, em específico das empresas e do desemprego, da escola ser capaz de produzir uma leitura prospetiva das necessidades do mercado, antecipando formação. Sugere-se que a escola em regime de formação profissional, pós-laboral ou num sistema noturno, tenha a capacidade de olhar para a sociedade e produzir respostas adequadas à realidade observada. Que exista a capacidade de a escola proporcionar o encontro entre empregados e empregadores. (U1.6A1.1; U1.6A2.1; U1.6B1.1)

Os registos recolhidos parecem sustentar uma asserção.

Proposição 1: Uma política pública de educação, com enfoque na descentralização é considerada fomentadora de melhores resultados.

Compreendendo que as decisões tomadas pela tutela não são inócuas e terão consequência na forma como se processa a gestão das escolas (D1.3A2.1), verifica-se que as mesmas se refletem nos resultados que as escolas poderão obter. Como evidência desta relação recupera-se o processo de recrutamento/seleção de professores. O primeiro responsável por colocar um professor numa escola é o poder político, que procede à seleção através de uma fórmula numérica, cuja capacidade de avaliar competências e o percurso profissional é observada como reduzida (T1.5C2.1). Contudo, será com um professor cuja capacidade específica para desempenhar uma tarefa particular ao contexto da escola não foi avaliada, que a instituição terá que contar e gerir para alcançar os seus objetivos.

Mas começa a surgir outra visão. Identifica-se, por parte dos intervenientes políticos, a conceção da importância em permitir a adequação dos recursos humanos, pelo perfil que detenham, ao público alvo onde vão exercer. Nas palavras recolhidas de um político,

“(…) se conseguirmos isso, temos grande impacto naquilo que é a perceção dos cidadãos e o sucesso das políticas educativas” (P3.5C1.1).

É sentido que, no âmbito dos RH, os políticos podem realizar uma valorização que se reflita nos resultados das escolas. Criar melhores condições de acesso à profissão, melhor realização profissional, concursos sentidos como mais justos na seleção que operam ou formação que valorize os profissionais, são exemplos de iniciativas políticas que podem ter repercussões na realização profissional dos professores e permitir-lhes estar em melhores condições de contribuírem para os resultados nas suas escolas (D2.5C2.2).

Não obstante uma GERH, com vista a melhores resultados organizacionais, outras condições marginais podem também contribuir para os resultados. Uma delas será a dimensão mais reduzida das turmas, sentida como um fator relevante para um bom desempenho dos alunos, dos professores e da escola (S3.5C2.1).

Outro exemplo proposto de uma medida que poderia trazer melhores resultados às escolas seria a especialização, no sentido de cada escola apostar em determinados cursos em que seria mais competente (S2.6B4.1).

Nos exemplos enunciados, sejam da competência mais restrita ou ampla da GRH é sugerido que as PP são estrangidas pela condição económico-financeira da Região. Compreende-se que a não disponibilização de meios às escolas configura-se como um obstáculo aos resultados que a Educação ambiciona alcançar (E1.6D1.1). De uma forma mais, ou menos direta, compreende-se que “é o contexto social e económico que influencia a gestão de recursos humanos” (E1.3A1.1), propondo-se que esta ação terá efeitos sobre o desempenho dos professores e nos resultados que os seus alunos poderão produzir.

Apreendemos que as escolas públicas estão condicionadas na sua gestão pelo poder político, sendo sugerido que os seus resultados poderiam ser melhores se usufríssem de um maior grau de liberdade de gestão. Poderemos assim estar perante um paradoxo, ao aferir que por via das PP centralizadoras a ambição de melhores resultados não seja alcançável. Quem solicita os melhores resultados podem ser os mesmos que os constroem. Uma autonomia de decisão e gestão mais próxima das escolas é sugerida como uma via mais provável de alcançar melhores resultados de políticas públicas em contexto.

5.1.2. CULTURA ORGANIZACIONAL

Quando os vários membros de uma escola se identificam com determinados princípios e valores, que terão influência na forma como irão desenvolver as suas práticas, podemos considerar esse processo a cultura organizacional (P1.3A1.1).

Se entendermos a cultura da organização escola

“(…) como a performance, os procedimentos, aquilo que é a dinâmica da organização, temos que associar os recursos humanos a isto, pois têm aí origem essas dinâmicas” (P3.3A2.3).

A cultura da comunidade mostra-se como uma consequência da cultura individual, do património cultural do indivíduo, que, em relação com os outros, com as suas culturas individuais, constrói uma cultura comum a um grupo (P2.3A1.3).

Um diretor escolar, refere que as escolas se diferenciam pela sua cultura organizacional. Para ele, a forma de organização, os valores da escola, as atitudes dos professores e dos alunos, ajudam a compreender e definir a cultura organizacional da escola (D2.3A1.1).

Assim se compreende que

“(…) a cultura organizacional, quem a cria são as pessoas, não é uma coisa abstrata que existe num texto muito bonito” (D3.3A2.1).

A recolha feita neste estudo revela a existência de uma estrutura de valores reconhecida pelos *stakeholders*. Mas o reconhecimento do processo também mostra que a CO de uma escola não se reveste de unicidade na sua operacionalização. Sugere-se que não será um conceito universal nem abstrato.

Um representante dos alunos refere que

“(…) muitas vezes, o conjunto de docentes não partilha a mesma estrutura de valores, [...] cada pessoa tem a sua, e muitas vezes não combinam umas com as outras” (S1.3A1.1).

Um professor – conceptualizando a referida cultura como um conjunto de crenças – corrobora a posição ao afirmar:

“(…) o problema é que estas crenças não são necessariamente comuns” (T2.3A1.1).

Porém, outra leitura também emerge. Compreendendo que a escola tem por missão responder a múltiplas solicitações – pelos currículos, tipos de aluno, diferentes níveis de ensino, ofertas formativas disponíveis – a GRH docentes pode perceber as diversas culturas internas por forma a promover uma adequação mais conveniente entre a função e o profissional, ambicionando “o melhor proveito e eficácia daquele grupo de trabalho” (S1.3A1.2).

Coloca-se ao gestor o desafio de conseguir compreender a história das pessoas que colaboram consigo e agir em conformidade com essa recolha:

“É importante interpretarmos bem os fatores chave dessa mesma cultura, as relações de poder internas, a consagração daquilo que são os medos ou crenças dos recursos humanos dessa mesma organização, a interpretação das relações que existem entre as partes. Compreendendo um pouco da história de cada um dos elementos chave dessa organização, podemos compreender melhor essa mesma cultura e só assim é que se poderá intervir, sempre com um respeito muito grande com aquilo que é a cultura organizacional” (P2.3A1.2).

Estando a cultura da escola relacionada com os valores, a missão e a visão da organização, a diretora de uma escola compreende que

“(…) a gestão de recursos humanos tem de ser canalizada tendo em conta os valores da organização” (D3.3A1.1).

Exemplificando, afirma que valores como

“(…) a responsabilidade, a ética profissional. Tudo isto tem de ser sintetizado em termos da gestão de recursos humanos, orientada sempre de acordo com a cultura organizacional da própria instituição” (D3.3A1.2).

Admitindo que a GRH não pode ser dissociada dos valores da organização, compreende-se uma dependência entre estas categorias. Esta ligação, segundo outro diretor escolar, pode também ser entendida na dimensão em que a cultura organizacional possa comunicar com as pessoas, facilitando o exercício da gestão de recursos humanos. Entende-se que as pessoas que compõem uma organização vão percebendo ao longo do tempo o que a organização pretende delas, pelo que a interiorização dessa expectativa facilita o exercício da gestão de recursos humanos (D1.3A1.2). Identifica-se assim a reciprocidade referida por alguns autores, como são exemplos: Yeung, Brochank e Ulrich (1991); Bilhim (2006).

Todavia, recolhemos a perceção que existe “um padrão passado que regula os sistemas vigentes, a velha história de: isto no meu tempo é que era” (P0.6C1.1), pelo que surge a ideia de a CO tender a apresentar alguma estabilidade ao longo do tempo.

Compreende-se o corpo de docentes com maior peso do que a gestão, verificando que por vezes muda-se a gestão da escola, mas não se detetam alterações na sua atividade. De acordo com uma declaração recolhida:

“Isto porque são os recursos humanos que, no seu conjunto, são a força motora de desenvolvimento de determinados processos educativos” (U1.3A2.1)

Os professores que chegam a uma escola apercebem-se que a organização transmite a sua cultura organizacional, acabando “por ir absorvendo aquilo que se espera das pessoas” (D1.3A1.1). Perceciona-se que a CO é difundida e perpetuada pelas pessoas, na forma em que a organização é tida como as práticas, crenças ou valores partilhados pela comunidade, que definem uma forma de estar da escola.

Desta forma, apreendemos que a ambição da GRH em compreender a CO para proceder a uma maior harmonia entre a organização e as pessoas pode estar comprometida, na medida em que “os interesses pessoais ainda mexem muito” (T1.4C2.1). Esta reserva de influência dos RH parece ter-lhes conferido um perpetuar do modelo concebido há algum tempo perante a evolução da Escola em si, como referido na seguinte afirmação:

“(…) tudo mudou na estrutura da escola, na oferta formativa, mas, nos recursos humanos, nada mudou” (P0.6B4.1).

Tendo antes sido expresso que a GRH pode condicionar a CO, importa aprofundar esta noção. Isto é, como pode a primeira ambicionar, pela sua ação, causar efeito na segunda?

Uma via será a ordem financeira. Pelos planos de ajustamento financeiro a que a Região esteve submetida, a GRH

“(…) teve que se alterar, por obrigações de carácter financeiro, e isso levou a que a própria visão, o próprio paradigma e a visão que se tinha, fosse alterada” (P1.3A2.1).

Outra forma será o papel que a formação, avaliação e resultados possam desempenhar na decisão. A GRH, ao considerar os dados referidos, poderá modificar processos de gestão que podem causar alterações na forma como se compreende a CO (S3.3A2.1). Um exemplo de decisão é a atribuição de serviço em função dos resultados, ou em função da antiguidade do docente.

Também o processo de recrutamento dos professores, dependendo dos critérios e métodos de seleção, pode alterar a perceção da CO (S1.3A2.1).

Assim se compreende que, associado às medidas de gestão existe consequência na forma como as pessoas reagem, pelo que as decisões não são inócuas (D1.3A2.1).

“O tipo de gestão dos recursos vai ter impacto naquilo que as pessoas veem, na organização e na forma como as pessoas vão evoluindo, e cria um clima na própria organização” (D1.3A2.2).

Contudo, um professor observa que “as direções das escolas têm um problema. Ao tomarem determinadas decisões podem criar impopularidade, e têm consciência disso” (T2.3A2.2). Na visão deste profissional, uma direção mais diretiva, mais impositiva, pode se tornar impopular, o que condiciona em parte as suas decisões (T2.5B4.2). Porém, considera que uma liderança interventiva, mesmo que não respeitando alguns direitos adquiridos, pode com frequência ter vantagem (T2.5B5.1), pelo que os executivos começam a ganhar a perceção que têm mesmo de intervir em prol da organização (T2.5B5.2).

Revela-se necessário promover uma interação e conhecimento sobre os elementos da organização para alinhar o indivíduo com a organização (U1.3A1.1). Isto, porque existe o

pensamento que a adequação dos mais aptos em cada área à respetiva função, trará melhores resultados do trabalho ao fim de algum tempo, refletindo-se no futuro na imagem da escola (T2.6C1.3).

A noção de identificar a CO de uma escola para ambicionar, incorporar ou alterar os seus pressupostos na gestão da organização, apresenta-se apoiada na ideia que, quando os valores de uma organização são identificados, trabalhados e assumidos, de uma forma evidente, a organização terá uma posição mais coerente, uma atuação mais consistente, com o envolvimento das pessoas (P1.3A1.2).

Pelo contrário, a indefinição de uma CO configura-se como “um *handicap* para aquilo que é a inovação, a introdução de novas metodologias e novas práticas, do ponto de vista organizacional” (P3.3A1.2).

Uma CO não diligenciada pela gestão, não assumida num conjunto claro de valores e, portanto, vivida de forma diferentes pelas pessoas, presume-se que será condutora de atuações dispares, com perda de ação em algumas áreas de intervenção, com perda de eficiência em relação à atuação (P1.3A1.3; U2.3A2.1).

Em síntese, parece ser consensual que gerir uma escola – com vista a melhores resultados – é conseguir compreender a cultura organizacional que se tem e ter uma imagem clara dos objetivos que se pretendem atingir, por forma a conseguir conduzir um processo de gestão integrado (P2.3A1.1). Como afirma Bilhim (2006), as práticas de gestão com possibilidade de serem eficientes são aquelas que são concebidas e conformidade com as exigências da cultura.

Pelos contributos recolhidos é possível chegar a uma compreensão do conceito:

C.2: A cultura organizacional é um conjunto de princípios, valores e práticas partilhados pelas pessoas de uma organização que caracteriza a sua forma de agir.

Noção confluyente com a identificada em Nunes e Vala (2007).

Assim, como de uma proposição:

P.2: A cultura organizacional assume-se como um processo relevante a modelos de gestão que ambicionem melhores resultados por via da gestão dos recursos humanos, pela promoção de coerência e envolvimento das pessoas com a organização.

5.2. RECURSOS HUMANOS DOCENTES: *Staff*

5.2.1. RECRUTAMENTO/SELEÇÃO E MOBILIDADE

Nas dezasseis entrevistas que realizamos a relevância da categoria Recrutamento/Seleção e Mobilidade tornou-se evidente pelo volume de códigos de primeira ordem que recolhemos, num total de noventa. Atendendo a que o guião de entrevista assenta na tentativa de compreender a relação entre a GRH e os RPPE, o número de referências produzidas sugerem que o RS se coloca como uma categoria pertinente à tentativa de compreender o fenómeno.

O concurso de professores abre vagas para colmatar necessidades específicas de escolas, contudo, no procedimento não é explícita a carência que o candidato vai suprir, isto é, o tipo de atividade que o professor encontrará na escola se for selecionado para determinada instituição (S3.4A1.1). Por exemplo, no caso de informática, uma escola pode oferecer a comum disciplina de TIC's ou a mais complexa área da programação (T1.4A1.1). O concurso transmite a ideia:

“Um professor quando é colocado, é colocado para um lugar, para desempenhar funções que não sabe quais são” (U2.3C1.1).

Entende-se que:

C.3: O Recrutamento/Seleção e Mobilidade é o procedimento centralizado, pelo qual as escolas satisfazem as suas necessidades de recursos humanos docentes.

O concurso assenta em dois pressupostos principais para selecionar os seus candidatos: a nota de fim de curso e o tempo de serviço prestado no ensino. Sendo estas variáveis essenciais para ordenar a lista de candidatos, parecem recair sobre as mesmas uma noção de insuficiência na avaliação dos docentes.

Um presidente de uma associação de pais repara que o tempo de serviço, ao ser uma contagem de dias que ignora o quê, onde, com quem, ou como foi desempenhado o trabalho, é redutor na sua aptidão de comunicar ao concurso as capacidades do professor (S2.4A1.1). Concluiu a ideia afirmando que o tempo de serviço não simboliza um bom ou melhor desempenho (S2.4A2.1).

Para um aluno, presidente de uma associação de estudantes, existe a percepção que o tempo de serviço é um fator de hierarquização dos professores, mas, em relação às aptidões, competências e forma de comunicar com os alunos, o tempo que o professor acumulou em serviço não estará relacionado com uma escala progressiva de melhores condições do exercício profissional (S1.4A2.1).

Para os políticos, também parece ser claro que o tempo de serviço tem capacidade reduzida para avaliar o candidato. Como recolhemos:

“(…) o tempo de serviço acaba por ser aquele indicador que dá à administração alguma reserva de proteção, mas, na verdade, aquilo que são as aptidões, competências, e experiências dos professores, não estão refletidas no modelo de recrutamento e seleção” (P2.4A2.1).

Por outro lado, estará a graduação de curso apta a conferir ao concurso um melhor conhecimento sobre o candidato? Na visão de um diretor de uma escola, a nota de curso faculta pouca informação. Os critérios de atribuição de notas das instituições universitárias não estão alinhados e pouco dirão sobre as aptidões e qualidades das pessoas (D2.4A2.1).

Entendendo o perfil curricular dos professores como o cúmulo da graduação de curso com o tempo de serviço, o referido concurso parece estar pouco apto a aferir o perfil curricular dos profissionais (T2.4A2.1; U1.4A2.2). Sugerem-se ser ignoradas características pessoais dos

professores com influência no ensino, como será exemplo: os comportamentos relacionais (D3.4A1.1).

Um político, abordando o tema, concebe que

“(…) aquilo que são os indicadores de seleção, da classificação e do tempo de serviço, não seleciona nada” (P2.4A3.1).

Que do recrutamento surge uma seleção, parece ser inquestionável. Contudo, na noção de um professor, a seleção parece não escolher as pessoas pelos seus méritos (T2.4A3.1). Um aluno percebe que o concurso não promove uma seleção, pois os professores entram, ou não, pela sua posição numa lista ordenada (S1.4A3.1).

Evidencia-se uma fraca capacidade de o concurso selecionar os professores, num pensamento de adequabilidade entre as partes. Como afirmou um político,

“[o concurso de professores] não promove uma seleção, legitima uma graduação” (P3.4A3.1).

O que avalia ou ignora o processo de recrutamento, seleção e mobilidade – baseado nas perceções que foram recolhidas – promove uma visão crítica sobre o processo.

Um diretor de uma escola secundária critica o modelo de RS por se inibir de promover uma adequação dos profissionais às escolas. Considerou que o concurso “recruta pessoas com base numa lista sem alma” (D2.4A2.3), não permitindo conhecer se o profissional tem as aptidões específicas para o ensino secundário ou seria melhor enquadrado noutro ciclo de ensino.

Surge a noção que os professores é que escolhem a escola, não sendo claro se os critérios que os mobilizam estão ao serviço da instituição, ou são pessoais. Pudemos identificar esta conceção numa referência de um político:

“O professor é que escolhe a escola e vai ou não para aquela escola se tem uma décima a mais que o outro. O que é motivador para ele escolher a escola não é,

muitas vezes o local onde ele se encaixa, mas o local onde gostaria de estar” (P2.4A3.2).

Sendo entendido que o poder político, pelas ponderações que faz recair sobre as normas do concurso, é o principal responsável pela colocação dos professores nas escolas (T1.5C2.1), não se deteta na sua ação uma alteração promotora de um melhor ajuste entre os professores e as escolas.

Sobre esta possibilidade, recolhemos por entrevistas que os sindicatos de professores exercem influência sobre o poder político, no sentido dos principais critérios de seleção recaírem na graduação profissional e tempo de serviço (D1.4A3.1). Esta defesa corporativa poderá assim trazer compreensão à não alteração do modelo de recrutamento, por outra formulação que respondesse melhor as necessidades de gestão das escolas.

Não tendo sido possível detetar um consenso generalizado que permita alterar o modelo de concurso dos professores, como também aconteceu com Moraes (2016), foi possível identificar uma sugestão de melhoria. Uma entrevista poderia aferir uma melhor adequabilidade do candidato à vaga. Mas, pelo mesmo proponente desta via, também surgiu a preocupação que este fator viesse desvirtuar o concurso (T2.4A1.2; T2.4A1.3).

Revela-se como ideia comum que o modelo de recrutamento, seleção e mobilidade não promove uma adequabilidade entre o profissional e a tarefa, pela ausência de critérios que tragam ao concurso conhecimento específico sobre ambas. Sugere-se que os professores serão os promotores da sua adequabilidade com a escola, mas estando esse desejo refém de uma lista ordenada e não sendo claros os fatores suporte das preferências dos professores, não parece ser razoável esperar que a iniciativa individual promova a melhor adequabilidade na organização escola. Desta forma, o processo de recrutamento e seleção é qualificado, por parte de alguns parceiros, como burocrático e tradicional (P0.4A1.2; P0.4A3.1; P1.4A1.1; D1.4A3.2; U1.4A3.1).

A centralização do recrutamento coloca as escolas numa posição pouco interventiva no processo. Recolhemos, num representante dos pais na comunidade educativa de uma escola secundária, a percepção que as escolas se limitam a aceitar os recursos que lhes são distribuídos (S3.5A2.1). Os professores quando chegam à escola podem não dominar áreas

ou técnicas que serão necessárias e para as quais a vaga foi criada. Desta forma, compreende-se que a centralização do concurso, sem envolvimento das escolas na definição das suas necessidades, traz às instituições dificuldades acrescidas na sua gestão (D1.4A1.1).

É proposto que os resultados de PP que as escolas têm por missão responder, não serão alcançáveis de igual modo perante diferentes soluções de RH. Isto é, os recursos humanos docentes apresentam-se com o potencial de melhor ou pior capacidade de perseguir os objetivos que lhes solicitam, sendo o resultado do seu trabalho refletido nos resultados globais da escola. Como nos disse Cunha (1989), os RH se configuram como um ativo estratégico para as organizações.

As escolas parecem ter a capacidade, por via dos seus órgãos de gestão, de identificar pessoas com experiência e resultados em determinadas funções, estabelecendo relações de confiança sobre o seu trabalho. Falta-lhes, porém, a capacidade de os manter em funções perante um concurso que os faça mover – contra a vontade da escola e do professor – para outra instituição de ensino (T2.5A1.2).

Não se permite a estabilidade por vontade do docente ou da escola, embora seja possível encontrar nos nossos interlocutores o discurso que a estabilidade de professores traria motivação ao próprio, o que poderia refletir-se nos resultados dos alunos (E2.4C2.1).

A estabilidade, não sendo defendida com relevância pelo modelo de recrutamento, parece estar a limitar os bons resultados que as escolas poderiam alcançar. Esta noção ganha suporte na perceção de uma diretora escolar, ao afirmar que a estabilidade das equipas é importante para prosseguir as metas específicas da organização, sendo fulcral para o sucesso desejado (D3.6A2.1). As famílias também compreendem que a estabilidade dos quadros docentes das escolas promovem laços, que são “um dos fatores diferenciadores pela positiva da obtenção de bons resultados” (S3.4A5.2).

Sendo sugerido que o modelo do concurso coloca às escolas limitações à sua gestão, pela fraca intervenção que lhes permite, procuramos argumentos que justifiquem a centralização atual do modelo.

Uma das intenções da administração ao centralizar o processo concursal (assente na classificação do professor quando sai do curso e no tempo de serviço), é basear-se em critérios físicos e imutáveis, que promovam estabilidade e fraca contestação (P2.4A3.4). Esta reserva de segurança mantida pela tutela tenta evitar cenários de incerteza ou de suspeição sobre o sistema. Salientando-se que no caso dos agrupamentos de escola do continente, o abandonar do sistema de graduação trouxe situações complexas à administração (P2.4A3.3).

A tutela refugia-se por isso nos critérios atuais de seleção na expectativa de que, com este modelo, possa manter os níveis de conflitos baixos. Sendo compreendido que o sistema de recrutamento se baseia em modelos tradicionais, com origem no século XIX, ainda recai sobre esta visão uma conceção de legitimidade (D2.4A3.1).

Mantém-se a administração central a proceder ao RS de pessoal docente na crença que a sua ação promove a equidade, a justiça, o respeito pelas normas e os direitos dos trabalhadores (P2.4A1.4). Todavia, ao fazer-se a seleção pelos critérios atuais existe uma mensagem de legitimidade e autojustificação do processo que não será inócua na forma como os profissionais são compreendidos pela administração (P1.4A3.2).

Todos os professores gozam de tratamento indiferenciado pela tutela, garantindo acesso às funções que ela disponibiliza no recrutamento. Todos os professores, pela formação inicial que tiveram estão aptos para o exercício em determinadas disciplinas que o seu certificado de habilitações atesta (U2.4A1.1). Nesta interpretação: os sindicatos pensam que o modelo de recrutamento consegue reconhecer as competências e aptidões dos professores (U2.4A2.1); os políticos colocam nas universidades a capacidade de terem atestado aos professores um conjunto de competências, que lhes conferem determinadas habilitações (P1.4A2.1).

Embora recaia sobre o modelo de recrutamento uma visão burocrática e tradicional que parece trazer alguma estabilidade política sobre a matéria, os políticos não ignoram que a adequação dos profissionais aos locais de trabalho pode ser fomentadora de melhores resultados.

O político tem um papel relevante na definição das PPE, mas a PP parece ser fruto dos interesses que são esgrimidos numa arena social que envolve a Escola. O político atual surge

mais preocupado em ser o moderador da vontade comum, do que o dirigente político com um programa de governo a cumprir. Espera-se assim que uma política pública, capaz de atender a formas de recrutamento mais satisfatórias das necessidades específicas das escolas, possa surgir com a capacidade de transmitir aos políticos que determinados aspetos da GRH têm efeitos na qualificação dos cidadãos (P1.5C2.1).

As necessidades das escolas – na ambição de melhor adequar os seus professores às necessidades formativas que oferecem, no contexto socioeconómico que operam – são concebidas sobre uma avaliação do docente. A necessidade da escola surgirá de alguma avaliação do trabalho previamente desenvolvido por um professor, ou de um perfil necessário ao projeto que a escola desenvolve (S1.6C1.2; S1.6C2.1). Deteta-se uma relação necessária entre a avaliação e o recrutamento, por forma a fundamentar formas distintas de afetar os professores às escolas. Mas, ao momento, em que a avaliação surge indefinida, não parece ser espetável surgirem alterações no modelo de recrutamento.

Por conseguinte:

P.3.1: O Recrutamento e seleção é percecionado como um processo burocrático de alocar professores às escolas, sem o cuidado de promover o encontro entre as características do profissional e as necessidades da instituição.

Todavia, outra visão esteve latente na recolha realizada. A do recrutamento/seleção ser promovido pelas próprias escola. Esta opção, é compreendida como uma forma de alocar às escolas RH coerentes com os seus contextos. Aceita-se que “as escolas são diferentes em espaços geográficos muito próximos. O que já justificava outra forma de recrutamento” (P2.4C2.3). Isto é, sugere-se que um modelo de recrutamento *‘one size fits all’* pode não estar apto a dar respostas conducentes ao sucesso em contextos distintos.

Um político concebe ser

“(…) fundamental que quem tem de gerir a escola de acordo com o seu projeto educativo, possa não só ter a possibilidade, mas a responsabilidade de alocar os recursos que entende ser os mais adequados a desenvolver o seu projeto” (P3.5A2.1).

O pensamento recolhido sustenta-se na percepção que um órgão de gestão ao trabalhar com os docentes que não escolhe, não se sente responsabilizado. Porém, se estiver envolvida com o recrutamento, a direção da escola estará mais empenhada em cumprir o seu projeto educativo (P3.7A1.2).

É sugerido que a escola é a mais bem informada sobre as suas necessidades, mais próxima da sua comunidade e capaz de interpretar a missão que lhe designam. Assim, está em melhores condições de recrutar os mais adequados a cumprir a sua atividade (P2.4A2.4). É entendido que, na maioria dos casos, pela autonomia das escolas em recrutar

“(...) teríamos um perfil do professor adequado ao local onde a escola está inserida. A escola seria um melhor gestor na forma de encontrar a pessoa que mais se adequa à sua realidade” (S3.7A1.1).

É possível identificar a conceção que os procedimentos que permitem às escolas poderem recrutar os seus professores, numa dinâmica de adequação aos seus projetos, podem ser facilitadores de um melhor desempenho das organizações, do desempenho e sucesso dos professores, assim como dos alunos (P3.7A1.1). Compreende-se que

“(...) um modelo onde as escolas possam recrutar os seus recursos humanos facilita a sua gestão e potencia o sucesso das organizações” (P3.7A1.3).

É sugerido ser do conhecimento político a forma de fomentar melhores resultados de PPE nas escolas, lembrando uma interpretação semelhante ao do princípio da subsidiariedade promovido pela União Europeia. De forma adaptada parece compreender-se que decisões sobre RS podem revestir-se de maior eficácia, se realizadas mais próximas das escolas.

Ao longo do texto foi reiterado que ao momento o recrutamento não é sensível ao perfil do docente, nem conhece a especificidade da vaga que é disponibilizada a concurso. Contudo, os executivos escolares detêm informações em áreas que o concurso ignora e tentam alertar a administração central, explicando que necessitam de RH com competências específicas, de forma a obter melhores resultados. O poder político perante esta demanda, e não abandonando o modelo de recrutamento e seleção que coloca professores em virtude de

uma lista ordenada, recorreu ao instrumento da mobilidade para dotar as escolas com docentes adequados às suas necessidades.

Na perceção de um diretor escolar, a consagração da mobilidade pela tutela:

“(…) é sinal que reconhecem que trazer para as escolas esses recursos humanos era vantajoso” (D1.6D1.1).

Por esta via, o poder político reconhece a relação entre a alocação de recursos humanos às escolas e os resultados que as mesmas podem obter, compreendendo que certos docentes vão melhor ao encontro de satisfazer necessidades específicas das escolas (P2.5A1.1). Deste modo, foi concedida às escolas a capacidade de solicitar professores com determinados perfis que julgam necessários à sua atividade, resposta que não era atendida pelo concurso na sua conceção tradicional (P2.6B4.2).

A mobilidade, enquanto instrumento legal da GRH, existe há algumas décadas, tentando proteger contextos que decorrem da necessidade do profissional. Nomeadamente: situações de deficiência ou doença incapacitante do docente; existência de filhos menores ou gravidez; permuta de professores entre escolas; entre outros. Atendia-se também a situações de mobilidade entre escolas e organismos de serviços públicos. Porém, no interesse do nosso estudo, interessa analisar a nova proteção à mobilidade, realizada no interesse mútuo, da escola e do docente, plasmada na portaria 247/2016, de 29 de junho.

No quinto parágrafo do preâmbulo lê-se:

“Finalmente, consagra-se mecanismos que permitem que as escolas criem equipas específicas, que possuam a formação, experiência e competências profissionais adequadas à concretização do seu projeto educativo e ao desenvolvimento de projetos conducentes à melhoria do ensino e das aprendizagens.”

A portaria anterior deixa clara a existência de perceção política, tendo em conta que os resultados de PPE, pelo exercício das escolas, estão dependentes dos recursos humanos que detêm. Torna-se explícita a existência de um mecanismo legal que promova a adequação do perfil do professor à função (P2.5A2.1).

Sobre a concepção política da relação entre os RH e os resultados ainda recai a ideia de limitação do conceito de igualdade encontrado no modelo concursal que vigora há três décadas. Refere um político da Educação:

“Nós tentamos através das mobilidades, para determinados setores, responder a estas necessidades da escola. O modelo em que somos todos iguais é um modelo que tem demonstrado não funcionar” (P2.4A2.3).

Não obstante a visão da inaptidão do modelo clássico de RS de professores, o poder político considera que a mobilidade é a exceção à regra e não poderá ser um procedimento generalizado, pelo risco de os “concursos ficarem perturbados naquilo que é a sua verdade”. Esclarece o sujeito que a vontade de um professor ter lugar numa escola não deve ser perturbada pelo facto da escola ter desenhado um “conjunto de percursos escolares e de vias de soluções para os alunos”, para as quais determinado professor não apresenta as competências necessárias. Porém interessa dotar as escolas – mesmo que de forma limitada – com professores adequados ao seu projeto educativo, pelo que a solução encontrada assenta num modelo híbrido de satisfação da vontade do professor, com as necessidades das escolas (P2.5A1.2).

A limitação da mobilidade, consagrando o concurso de recrutamento/seleção como o mecanismo predominante, é expressa na primeira alteração à portaria 247/2016, pela portaria 202/2017, de 16 de junho. No segundo ponto do artigo 9.º, lê-se:

“As requisições referidas no número anterior têm como limite 15% dos docentes de carreira em exercício de funções no ano escolar anterior ou o número total de docentes em mobilidade na escola no ano escolar anterior”.

Pelo exposto, sugere-se:

P.3.2: A mobilidade ambiciona facultar às escolas os professores mais apropriados às suas necessidades, no pressuposto que a adequação propicia a obtenção de melhores resultados dos alunos e das escolas.

5.2.2. SISTEMAS DE RECOMPENSA

Por sistemas de recompensas podemos entender:

C.4: Um sistema formal ou informal, que tenha em conta os resultados de um determinado profissional e lhe proporcione uma valorização material ou imaterial.

Numa primeira abordagem, revela-se a ideia da ausência deste sistema. Um diretor executivo de uma escola refere que a estratégia da escola está arredada da possibilidade de facultar incentivos aos professores, sejam de índole monetária ou de outra forma (D2.4C2.1). Tal limitação sentida nas escolas tem, no parecer do mesmo sujeito, origem nos modelos legislativos nacionais, uma vez que a Região não se distancia do referencial emanado em matérias como o vencimento ou a carreira (D2.5C2.1).

Embora se recolha a noção que o SR já foi matéria referenciada no campo político, existe a ideia que a sua implementação não chegou a ocorrer, como nos foi afirmado:

“(…) o sistema de recompensas nem sequer existe na prática, nunca passou à prática” (E2.4C3.1).

A inexistência percecionada do referido sistema, evidencia uma ausência de coerência entre a avaliação do trabalho do profissional e uma recompensa, transparecendo a ausência de uma conceção de mérito. Nas palavras de um representante de encarregados de educação de uma escola secundária,

“[os professores] ganham todos o mesmo, sejam bons ou sejam maus. Não há diferenciação, a diferenciação é o escalão onde estão inseridos, e mudam por idade, não por mérito” (S3.4C3.1).

Nas escolas – enquanto funcionários públicos – colaboram os professores e os auxiliares de ação educativa. Para os últimos, já ocorreu a iniciativa de estabelecer relação entre o desempenho na prossecução de objetivos, os resultados alcançados e a recompensa possível, sob a designação de SIADAP. Porém, apercebemo-nos que não se obteve um alinhamento entre as recompensas e os resultados organizacionais (D3.4C3.1).

Nos professores, atendendo ao último congelamento da carreira docente, que ocorreu entre 1 de janeiro de 2011 e 31 de dezembro de 2017 – período em que realizamos a recolha de dados, configura-se como ponto assente que o desempenho do docente e os resultados alcançados não se refletem na sua carreira (S2.4C1.1). Assim, não se deteta na realidade estudada um SR relacionado com a avaliação de funções, qualidade do desempenho observado ou identificação com a cultura e estratégia da organização (Bilhim, 2006).

Compreender a existência de um SR na carreira docente abarca a necessidade de uma avaliação do trabalho. Para estabelecer objetivos ao desempenho de uma atividade e posteriormente verificar se foram alcançados pressupõe-se a existência de um sistema de avaliação. Contudo, desde a tentativa da Ministra Maria de Lurdes Rodrigues estabelecer um modelo de avaliação dos professores, a Região nunca conheceu um modelo aceite. Entre adaptações regionais e períodos de suspensão, no fim de 2017 (momento das entrevistas) ainda não vigorava um modelo implementado.

A ausência de avaliação, reconhecida pela sociedade em geral, deixa a ideia que os professores não são compensados pelo seu trabalho (E1.4C3.1). Um professor a lecionar na mesma escola há 10 anos exemplifica a ideia anterior ao referir o seu percurso.

“Já fui orientador de estágio, sou coordenador, já dinamizei muito aqui na escola, e a nível da carreira, estou no patamar 1” (T1.4C1.1).

Existindo o pensamento que um modelo de avaliação é necessário para suportar um sistema de recompensas aceite pelos intervenientes, emerge ainda a especificidade do trabalho que é proposto aos professores. Aceita-se a avaliação do trabalho como necessária, mas os contextos socioculturais, económicos e a oferta formativa da escola, são exemplos de que a mesma regra pode não estar apta a avaliar todos com equidade, numa articulação com as necessidades específicas da escola e do docente (U1.4B2.1).

Surge referida por um parceiro económico a defesa de um modelo de recompensas que identifique os professores com bons resultados e lhes atribua uma compensação – mesmo que não monetária, mas com algum benefício – face aos outros professores com resultados ou desempenho não tão bons (E1.5C2.2).

Esta visão compreende que um professor mal pago – não reconhecido por recompensas – “não pode ser eficiente, porque está ali a cumprir um mero trabalho para receber um ordenado no fim do mês” (S3.5B3.1). Reforça-se a ideia, pela afirmação de um sindicato, ao observar que desde o ano 2002 o prémio pelo bom trabalho docente não é visível, provocando uma letargia nos processos que a escola desempenha. Compreende-se que a ausência de recompensas se configura como a carência de um sistema de incentivos aos professores (U1.4B2.2).

Contudo, surge outra perspetiva. Um professor explica que o dinheiro não terá grande efeito sobre a pessoa enquanto profissional. Acredita que o que faz mover os professores é uma motivação intrínseca, um gosto em exercer a docência, uma vontade de interagir com as gerações em formação (T2.5C2.2).

Suportando uma ausência de relação entre as recompensas e os bons resultados, surge um sindicato a referir que os rankings das escolas, no período anterior e posteriores à TROICA não apresentaram diferenças significativas, pelo que se nega uma relação entre as recompensas auferidas e os resultados que a escola alcança (U1.4C3.1). Um professor, na mesma linha de raciocínio, sente que, em consequência das reduções salariais que tem sido alvo, não se tem esforçado menos com os seus alunos, nem os alunos têm saído pior formados que antes (T2.5C1.1).

Outro sujeito concebe que existem professores que se dedicam à profissão, sem atender ao valor que recebem ao fim do mês. Para ele, existem docentes que no exercício de uma atividade que gostam encontram a sua eficiência, numa implicação direta entre uma auto motivação e o seu desempenho (S3.5B3.2).

Na visão presente sugere-se uma motivação interna, um sentido de comprometimento pessoal com a Educação, que faz mover o professor no sentido de obter os melhores resultados junto dos seus alunos.

Contudo, temos de reparar que estas conceções não se autoexcluem. Os mesmos entrevistados (S3 e U1) conseguiram facultar as duas visões. Sugere-se que na diversidade em que se constituem os corpos docentes das escolas, parece ser possível identificar casos nas duas realidades.

Numa leitura ampla de recompensas – como sejam a facilidade em o professor escolher o nível que pretende lecionar ou o horário que prefere – é possível identificar nas escolas ação nesse campo (T1.4C3.1; U2.4C3.1). Sendo uma prática algo comum das organizações escolares pode, contudo, não ser um meio de recompensa, na medida em que esta possibilidade seja atribuída a todos, sem uma avaliação do trabalho realizado ou do perfil do docente. Na impossibilidade de a escola gerir localmente as recompensas dos professores, evidencia-se como sistema de incentivos em vigor a satisfação de interesses pessoais.

A recompensa no sentido lato parece realizar-se na valorização do trabalho dos professores com melhores resultados, permitindo turmas ou horários mais adequados para que o professor possa desenvolver o seu trabalho. Neste ponto de vista, a vantagem atribuída ao docente é realizada sobre uma suposta avaliação do seu desempenho, tentando proteger esse capital em favor do professor e da escola (P1.4C3.2).

Desta forma, o gestor de RH da escola, ao fazer uma atribuição mais criteriosa do trabalho em função do que conhece sobre os profissionais, está a proteger a organização nos resultados esperados, colocando os mais aptos a desempenhar as tarefas mais exigentes e os menos aptos em locais onde o seu trabalho seja menos escrutinado.

Desta forma, é possível apreciar:

P.4: O sistema de recompensas não evidencia uma lógica estabelecida nas escolas. Todavia, uma leitura ampla de recompensa permite transparecer um sistema de adequação entre o profissional e a tarefa, com o interesse e suporte da organização escola na intenção de promover melhores resultados nos alunos.

5.2.3. ACOLHIMENTO E SOCIALIZAÇÃO

Entendendo o acolhimento como a receção de um professor que chega a uma escola para iniciar funções, o processo que o docente encontra é burocrático, na medida em que é acolhido por um conjunto de procedimentos que parecem regularizados, e logo inserido na hierarquia estabelecida.

Um político referiu que

“(…) não existe nenhum referencial [com vista ao acolhimento dos profissionais recém-chegados], o que existe são procedimentos locais” (P3.4A4.1).

Porém, a descrição de vários parceiros da escola (P0.4A4.1; P1.4A4.1; D2.4A4.1; D3.4A4.1; S2.4A4.1; S3.4A4.1; T1.4A4.1) permite perceber um procedimento semelhante em vários estabelecimentos de ensino. As organizações apresentam o cuidado de acolher os novos colegas com cordialidade pela direção executiva, sendo que depois é realizada uma visita às instalações para apresentar espaços e vivências da escola. Segue-se um encaminhamento para os coordenadores de disciplina, que no âmbito pedagógico tentam comunicar ao colega as regras e trabalho que lhe será designado. Nos órgãos executivos, como nos órgãos de gestão intermédias, são promovidas reuniões com todos os professores, onde o recém-chegado também passará a estar presente.

Num contexto burocrático, o acolhimento pela escola não se apresenta, na análise de um aluno (S1.4A4.1) e de um sindicato (U1.4A4.1), com a possibilidade de conseguir articular as capacidades do professor com o tipo de trabalho que irá desenvolver. Isto é, promover um trabalho cooperativo que consiga preencher lacunas formativas e promover uma integração com os valores da escola.

Um entrevistado acredita ser relevante

“(…) dar a conhecer à pessoa aquilo que é a realidade da própria instituição, da própria organização em termos estruturais e também a própria cultura organizacional” (P1.4A4.2).

Esta conceção, ao pretender integrar o professor recém-chegado na organização, ambiciona

“[que o profissional] possa ser mais um contributo para que a escola atinja os seus objetivos” (P1.4A4.3).

O acolhimento configura-se como a primeira oportunidade de compreender o percurso do profissional, conhecer o seu perfil e tentar adequar o docente ao local mais apropriado (D1.4A4.1).

Ao se reconhecer que o primeiro contacto é com a direção, mas, durante algum tempo, vários sujeitos vão interagir com o professor, compreende-se que o período de acolhimento se desenvolve durante algum tempo para além do momento de chegada. Nessa oportunidade, espera-se que o executivo, como os órgãos intermédios, tenham a capacidade de conhecer o novo elemento e articulá-lo com as necessidades da escola.

Sobre o acolhimento, interessa ainda notar que os professores que chegam às escolas não são sempre colegas novos em idade, uma vez que os processos de mobilidade e os concursos de professores frequentemente alteram os RH de uma escola. Desta forma, além de o acolhimento tentar promover uma integração do professor, ainda há que atender ao processo de transição entre escolas com culturas distintas.

Pelos contributos recolhido, compreende-se:

C.5.1: O acolhimento é um processo de aculturação do profissional recém-chegado à organização.

Noção harmonizada como o pensamento de Bilhim (2006).

Enquanto os sistemas que atendem à conjugação dos professores com a escola são designados por acolhimento, nos primeiros momentos em que o profissional interage com a escola, também se compreende que, ao longo da carreira, existem momentos para promover a interação do docente com a escola, ambicionando uma coerência entre o desempenho dos atores e a missão da organização. O processo que abarca a relação entre ambos é reconhecido por socialização.

Assim se poderá prosseguir para uma análise às perceções sobre socialização, avançando com a sua conceção.

C.5.2: A socialização é um processo de aculturação do profissional com a organização, ao longo da carreira.

Numa primeira análise surge a ideia que a intencionalidade de socialização vai-se perdendo com o tempo, pelo que as pessoas estão nas escolas e contactam entre si à medida que as práticas diárias o solicitam. Todavia, a ausência de processos de socialização estipulados,

segundo um político (P1.4A5.1), apresenta o risco de criar subgrupos não harmonizáveis ou de deixar pessoas isoladas, o que pode ter a valência de causar resultado desfavorável no trabalho, que se espera ser desenvolvido pela escola, na ausência de uma identidade comum.

Em consequência, o mesmo indivíduo, defende que

“(…) algumas escolas deveriam investir um pouco mais neste processo de socialização, em termos de integração, em termos de visão” (P1.4A5.2).

Sugere-se a compreensão que a ausência de processos de socialização, tal como de acolhimento, possa dificultar uma visão integrada entre os RH docentes e o projeto educativo da escola.

A socialização, enquanto forma de estabelecer uma CO, estaria ao serviço de escola se existisse

“(…) uma efetiva socialização dos professores, no sentido de acertarem as lógicas organizacionais da própria escola e discutirem entre eles assuntos: sobre eles, sobre as suas disciplinas e relativamente aos seus alunos” (P0.4A5.1).

Sobre a escola recai a perceção que a socialização é um processo que decorre com naturalidade ao longo do tempo, com fraca intervenção mediadora da organização (S1.4A5.1.; S2.4A5.1). O quadro profissional envelhecido de algumas instituições é sugerido como dificultador do processo socializante (D1.4A5.1).

Identificamos ainda que o exercício das funções docentes, como é afirmado pela diretora executiva de uma escola profissional, promove trabalho de equipa e ligações entre o corpo docente,

“(…) pelo que a socialização acaba por ser uma coisa que faz parte do nosso funcionamento normal” (D3.4A5.2).

As escolas, de uma forma generalizada, têm por hábito promover atividades com cariz pedagógico, envolvendo alunos e professores, ou atividades orientadas para professores

como: projetos; apresentações; convívios; jantar de natal (T1.4A5.1; E2.4A5.1). São os últimos eventos referidos que apresentam a capacidade de estabelecer relações entre professores de grupos diferentes, por forma a promover uma aproximação que pode facilitar as relações profissionais futuras entre colegas, esperando que isto se reflita no desempenho da organização (T2.4A5.1).

Todavia, não serão apenas as atividades desenvolvidas na escola que são promotoras de socialização. Surgem as condições físicas como colaborantes da socialização. Boas instalações, como sejam a sala de professores, o bar dos professores ou salas de trabalho por grupo, mostram-se capazes de sustentar um grau de socialização mais elevado (D1.4A5.2; T1.4A5.2). Julga-se, nas palavras de uma diretora executiva, que

“(...) a ligação dos professores é feita, [...] através das boas instalações que fornecemos aos professores” (D3.4A5.1).

As perceções recolhidas acerca da socialização promovida aos professores pelas instituições onde desempenham atividade, vão de inexistente, a promovida pelo exercício das pessoas ou do espaço. Contudo, não conseguimos identificar processos intencionais de socialização com o desígnio de promover a aculturação do indivíduo, estimulando o professor a ser um ativo ao serviço da organização escola.

Acréscce ainda, que os modelos atuais de formação inicial de professores são compreendidos como menos promotores de um entrosamento entre o estagiário e a escola do que no passado, quando proporcionava um acompanhamento pelos colegas mais antigos, com maior duração e profundidade, onde se aproveitava para complementar a formação académica com a formação necessária ao desempenho da carreira em contexto. Afirma-se, desta forma, que uma ligação enfraquecida entre o estagiário e a escola pode ser compensada pelo processo de socialização, pensado para criar entrosamento entre a pessoa e a organização (D2.4B1.2).

A mesma posição é reforçada por um político.

“(...) essas competências não são feitas no processo de formação, mas são feitas na socialização e no terreno” (P2.4B1.2).

Por conseguinte:

P.5: Ao acolhimento e socialização atribui-se a capacidade de fomentar a integração do profissional com os valores da organização, uma compreensão das estruturas organizacionais e a possibilidade de uma formação contínua pelos pares.

Numa gestão que deve ser pensada ao longo do tempo, pela constante reconfiguração das pessoas presentes, suas necessidades, expectativas, contextos socioeconómicos, entre outros, os processos de acolhimento e socialização surgem com o desígnio de configurar o professor como mais um contributo para a escola atingir os seus objetivos.

5.2.4. FORMAÇÃO CONTÍNUA

O suporte racional da existência do conceito reside na

“(...) expectativa de que a formação contribui para o desenvolvimento das competências e das capacidades de cada um e que isso, depois, tenha repercussões sobre terceiros” (P0.4B1.1).

Assim se entenderá a formação contínua como

C.6: Um processo de aprendizagens ao longo da carreira, por forma a possibilitar ao professor um desempenho apropriado da sua profissão.

Mas está a formação contínua dos professores a responder a esta expectativa? Um político afirma que os professores farão formação numa lógica de evolução profissional, porque lhes permite obter os créditos que são necessários à subida da carreira (P0.4B1.2). Um aluno reparou que a formação que o professor faz reflete-se na sua carreira, mas, o mesmo reflexo não parece ser sentido pelos resultados que alcança com os seus alunos (S1.4C1.1). Sobre a formação disponibilizada aos docentes ainda é referido que se configura como uma oferta massificada, com o pressuposto de transmitir conceitos aos formandos (P0.4B1.3).

Se compreendermos que a formação feita pelo professor assenta no pressuposto de lhe desenvolver competências e capacidades que podem beneficiar terceiros (entenda-se os seus alunos em particular), uma oferta massificada parece estar pouco apta a responder a necessidades específicas do docente e dos alunos.

A relação sugerida entre a formação contínua ministrada aos docentes e o resultado da mesma nos alunos parece ser reduzida, porque a conceção atual de formação parece estar afastada do contexto real. Numa lógica massificada e assética de realidade, um político concebe que

“(...) estamos quase a formar indivíduos em estações laboratoriais, para depois serem lançados no terreno com contextos diferentes” (P2.4B1.1).

Recolhe-se que a formação atual pode estar desadequada às exigências da docência, mais baseada na aquisição dos conteúdos, assente na dimensão cognitiva, na preocupação em transmitir os conteúdos. Contrariando esta perspetiva, há uma nova tendência de entender as aprendizagens não como fins, mas bens para as competências dos alunos. (P1.4B1.1).

Desta forma, será compreensível que algumas formações tragam algum benefício aos professores. O objetivo é que possam alterar competências e capacidades do profissional e sejam repercutidas no processo de ensino/aprendizagem, chegando aos alunos um desempenho da atividade docente mais adequado e passível de alcançar melhores resultados. Visão partilhada por Peretti (1997) ao conceber que a formação ambiciona promover satisfação profissional e elevados padrões de desempenho organizacionais. Porém, uma parte considerável das formações frequentadas pelos professores estará apta a trazer-lhes um desenvolvimento individual, mas que, por outro lado, poderá não estar alinhado com o seu exercício profissional (T2.4B1.1).

Reparamos que o processo de formação contínua é gerido pelo professor, sem influência da escola. Sobre este assunto, um docente ligado à área das tecnologias afirmou que estará na sua opção escolher uma formação em pinturas vitrais ou em impressão 3D (T1.4B1.2), sendo uma mais apropriada que a outra, mas ambas capazes de trazer progressão na sua carreira.

Sendo o professor o decisor da sua formação, espera-se que o profissional tenha a capacidade de a usar para melhor adequar o seu perfil e competências ao que tem sido, ou espera ser, o seu exercício profissional. Porém, como benefício ou despromoção, um professor que tenha investido em formação adequada, capaz de o fazer ter melhor desempenho junto dos alunos, não vê refletido em termos de recrutamento o esforço despendido no enriquecimento do seu currículo (U2.4A1.2).

Todavia, também se entenderá que a formação apresenta um caráter limitado na capacidade de produzir um melhor profissional. Um diretor escolar acredita que a formação não tem a capacidade de transformar um mau profissional, num bom profissional (D1.4B1.1).

O pensamento expresso suporta-se na visão que um bom professor é um bom comunicador, apaixonado pelo conhecimento e capaz de transmitir essa paixão aos alunos. Isto é, provém de características inatas, que a formação não pode alterar com facilidade. Um bom professor parece comportar uma vocação própria – considerando-se que se explica de forma imaterial – pelo que a formação nesta perspetiva possa ter uma influência limitada na sua construção (D1.4B1.2; D1.4B1.3).

Se, no passado, a oferta formativa das escolas assentava maioritariamente numa resposta de ensino regular – em que a socialização com os professores mais antigos poderia constituir-se como uma formação informal, mas útil ao exercício letivo (D2.4B1.2) – a atualidade trouxe uma diversidade e especificidade de ofertas que propõem uma maior relevância à formação contínua dos professores.

As mudanças têm sido frequentes nos últimos tempos. Currículos, programas, termos, conteúdos e outras condicionantes têm mudado, e a formação dos professores é sugerida para acompanhar estas mudanças (S2.4B1.1). A formação dos profissionais – tal como a sua adequação – é proposta como fundamental para dar respostas às novas solicitações que são colocadas à escola (P3.6B1.2).

Sugere-se que no amplo espetro formativo que a escola passou a disponibilizar, a formação ambiciona promover no docente práticas de ensino e abordagens que são distintas dos

procedimentos tradicionais de ensino, pelo que a formação contínua tenta desenvolver uma transição na forma de agir do professor (D3.6A1.2).

As escolas começam a olhar para os seus docentes na procura de um professor eficiente. Alguém que, pela sua formação e perfil, dê garantias ao gestor escolar que alcançará o sucesso nas ofertas formativas da escola e por conseguinte, com os alunos. A tutela, sensível a esta necessidade específica das escolas, promoveu o já referido mecanismo de mobilidade, para que as escolas pudessem numa margem estipulada, procurar os professores com determinada formação e perfil adequados às suas necessidades. Assume-se uma relação entre o perfil, formação base e contínua do professor com os resultados que ele pode obter. A nova lógica de mobilidade despoletou nos executivos escolares uma maior atenção à formação contínua do docente, quer relativamente à formação base, quer naquela que deveria adquirir para tornar-se mais eficiente na obtenção de resultados (P2.6B1.1).

Surge uma visão sobre a formação contínua distinta de um processo burocrático, ligado à carreira do professor, produzida na agenda do próprio e com relação reduzida com a escola. Espera-se que a formação do professor esteja relacionada com uma melhoria de competências, articulada com o seu exercício profissional presente, ou futuro, capaz de produzir uma melhoria do desempenho da escola (D3.4B1.1).

Nesta conceção, a formação contínua posiciona a GRH em coerência com a organização escola. Será compreensível existirem matrizes de competências que permitem conhecer o profissional e a função, promover a melhor adequação e propor formação para uma melhor harmonia entre ambos (D3.3C1.1).

Embora se detete também uma mensagem de valorização dos professores pela sua formação contínua, adequada ao exercício da sua função (U2.5C2.1; P1.5C2.2), não será de sonegar que uma formação contínua adequada dos professores se sustenta numa visão de melhoria dos resultados do próprio, dos alunos e da escola. A formação é considerada útil se entendermos que capacita o professor com técnicas apropriadas para trabalhar com os alunos (S1.4B1.1). Assim se compreenderá que o docente está mais apto a qualificar os cidadãos (T2.5C2.1). Acredita-se que a formação tem a capacidade de produzir melhores resultados.

Solicita-se que o professor e a escola estejam em harmonia para prosseguir o desígnio comum de obter bons resultados. Desta forma, é proposto que os processos que são geridos pela escola estejam relacionados (U1.4B1.1). No caso concreto, uma análise ao projeto educativo da escola e ao plano de formação podem ser um indicador de uma estratégia comum à escola e aos RH.

Por resultado, percebe-se que:

P.6: A formação contínua é um processo pelo qual se harmonizam as características do docente com as necessidades da escola. Isto, com a ambição de promover o sucesso dos alunos.

5.2.5. MOTIVAÇÃO/SATISFAÇÃO

No domínio desta investigação, abordar a motivação e satisfação do professor ambiciona compreender os fatores intrínsecos ou extrínsecos que suportam determinadas ações dos docentes. Perceber se a motivação/satisfação dos docentes – enquanto processo cuidado pela gestão escolar – pode ser assumido como uma dinâmica relevante no desejo de alcançar melhores resultados nos alunos e na escola.

Se compreendermos que a gestão da escola é a executante de uma estratégia de GRH, pelas competências conferidas ao cargo e pela proximidade e conhecimento das condições locais, sugere-se que o gestor que promova a motivação dos seus professores estará a contribuir para que os mesmos tenham melhores condições de desenvolver o seu trabalho junto dos alunos (D3.5A1.1). Contudo, entendendo que as características de cada profissional e consequente possibilidade de um trabalho eficiente são distintas, apela-se à gestão a compreensão do perfil de cada sujeito, por forma a conseguir planejar a motivação mais apropriada a cada professor (D2.5B4.1).

Refere-se que:

“[o gestor escolar será a entidade com a] capacidade de motivar os outros, de estruturá-los, de levá-los a partilhar da visão que [ele tem], ou de contruir com ele uma visão comum” (P2.5B3.2).

Percebe-se a conceção que as escolas que consigam valorizar os seus profissionais pelo modelo de gestão implementado, num reforço das competências dos seus RH e num cuidado com a motivação e satisfação dos seus colaboradores, terão melhores condições de alcançar os resultados pretendidos (P2.5C1.1).

Revela-se que a valorização dos professores está relacionada com a sua motivação, tendo as referidas categorias a capacidade de potenciar o profissional no seu papel de estar articulado com a missão da escola e obter os melhores resultados. Uma valorização e satisfação que sendo prosseguida pelo órgão de gestão, deverá ser entendida como um processo transversal aos professores, alunos e funcionários (D2.6C2.2).

No raciocínio que o gestor escolar está em posição privilegiada para gerir fatores motivacionais individuais, por forma a trazer coerência entre o indivíduo e a organização, convém atender a que a motivação de um professor possa ser um processo apenas intrínseco. Assim se compreenderá que determinados professores encontrem a sua motivação como resultado do prazer em trabalhar com os alunos, sendo os discentes a fonte principal da sua realização profissional e remetendo a intervenção da gestão organizacional sobre as suas ações como pouco valorizada ou não respeitada (U2.5B4.2).

O construto motivação surge pouco explícito na ambição de conhecer o fenómeno que provoca no professor um impulso, capaz de o fazer envolver-se com a atividade profissional de forma mais ativa. Os códigos recolhidos sugerem que:

C.7: A motivação e satisfação do docente são utilizados como sinónimos, quando se tenta expressar alguns impulsos que podem conduzir o profissional a uma ação mais eficiente.

Entre os processos que podem ser geridos pela direção escolar, com a perceção que existe relação com a motivação/satisfação do docente destacamos aqui a sua adequação à tarefa. É possível identificar a ideia que a adequação professor/tarefa promovida pela gestão,

comporta a possibilidade de facultar ao profissional um sentimento de motivação e satisfação que o colocará em condições propícias a um melhor sucesso profissional, que será transposto até os alunos (P3.3C1.2; T1.5C1.1; E2.5A3.1).

Nas palavras de um político, podemos localizar a mesma relação. Isto é, uma avaliação do trabalho docente pode sustentar uma adequação professor/função que transmita motivação ao docente e conflua em melhores resultados seus e da sua organização.

“(…) uma gestão que não seja burocrática da carreira dos professores, e soubesse efetivamente o que cada um é capaz de fazer melhor [...] permitiria facilitar a alocação de recursos e permitiria a sua maximização [...], quer dos professores porque estariam mais motivados, envolvidos com os processos, como traria alunos mais capazes, mais desenvolvidos” (P0.5A2.1).

Mas, os processos motivacionais no desempenho das tarefas, que fazem surgir melhores resultados, são transversais aos professores e alunos. Um gestor escolar refere que os professores e alunos motivam-se reciprocamente, pelo que têm a capacidade de transmitir ao outro, melhores ou piores condições do exercício da tarefa (D2.5B3.2). Sugere-se, desta forma, que a escolha de determinados professores para certas áreas tem a capacidade de promover, ou não, o sucesso dos alunos (T2.5A1.1).

Apesar da subjetividade que parece estar associada ao conceito de motivação, julgamos ser possível alguma sistematização na sua definição. Para tal, tentamos organizar os processos que são propostos para sustentar o fenómeno de motivação/satisfação profissional.

É possível identificar referências à motivação/satisfação profissional como um evento suportado nos resultados dos alunos, como por exemplo:

“(…) um professor consegue sentir-se motivado porque os alunos conseguem bons resultados” (U2.5B3.1).

A satisfação de um professor surge como uma

“(…) gratificação pessoal que ele integra, quando do seu exercício ele vê um resultado” (U1.5B3.1).

Mas interessa compreender que os bons resultados dos alunos, sendo uma fonte de motivação/satisfação do professor que o impelem a desenvolver a sua atividade de forma mais empenhada e comprometida (D1.5B3.2) com a escola, não se restringem aos resultados acadêmicos.

Refere um entrevistado:

“A maior motivação é a capacidade de os ver crescer como pessoas, é uma das variáveis que motiva e satisfaz um verdadeiro professor” (P0.5B3.1).

A concepção de aferir os resultados dos alunos como algo mais amplo que os resultados curriculares, isto é, o contributo do professor para a formação da pessoa/cidadã, acentua a noção que existe uma fonte de motivação profissional no docente com origem na formação/aprendizagem dos seus alunos.

Outra via para percecionar a ocorrência de motivação/satisfação profissional nos docentes será através de processos próprios da gestão. Um deles será a valorização dos docentes. Fatores associados ao meio ambiente, às condições que a escola disponibiliza, à gestão do seu processo de carreira, são matérias com uma influência percecionada sobre a motivação dos docentes (D3.5B3.1). De forma mais ou menos interventiva, os órgãos executivos das escolas têm a capacidade para desenvolver estratégias que promovam a valorização dos seus professores e, com isso, ambicionam fazê-los usufruir de um sentimento de motivação.

Admitindo que nem todos os processos de GRH estarão ao alcance da gestão escolar com poderes amplos, será possível identificar áreas onde a valorização seja alcançada. Um exemplo recolhido remete para uma valorização interna e externa dos RH, conseguida pelo exercício da escola ao longo de algum tempo, criando um reconhecimento transversal sobre o trabalho dos seus profissionais e da escola, que permite transmitir aos docentes um sentimento de satisfação (D1.5B3.3). Essa estratégia deposita no trabalho desenvolvido antes pela escola – e posteriormente reconhecido por terceiros – uma fonte de satisfação do profissional.

No âmbito das competências do gestor escolar ainda detetamos a qualidade do horário como uma matéria relevante para transmitir motivação profissional. O arranjo do horário, a

possibilidade de usufruir de um dia sem componente letiva ou a satisfação de preferências por certos horários, são fatores propiciadores de um sentimento de motivação/satisfação no professor (E1.4C2.1).

Por último, ainda identificamos a estabilidade docente nas escolas, num processo concertado entre o professor e o gestor escolar, como um potenciador de motivação/satisfação profissional, capaz de fazer surgir melhores resultados da atividade docente (E1.4C2.1).

Do exposto parece ser possível inferir que:

P.7.1: A motivação/satisfação do professor é suportada em duas dimensões. Por um lado, pelo exercício concreto da sua atividade, no envolvimento com os alunos e na missão pessoal de contribuir para o seu crescimento formativo e pessoal. Por outro, assenta nas condições envolventes à gestão, para que consiga associar o profissional a um desempenho mais adequado às suas características.

A análise da categoria motivação/satisfação dos professores surge com relevância nos processos estratégicos de GRH, como forma de favorecer os resultados organizacionais. A pertinência sugerida a esta categoria parece justificar que ao momento em que analiso um profissional, tenha a sua motivação/satisfação em causa (S1.5B1.2). Isto porque se clarifica que a motivação de um docente é transmitida aos seus alunos e tem influência nos resultados que os mesmos poderão obter (D2.5B3.1; S1.5B3.1).

Revela-se neste estudo uma relação entre a motivação do professor e sua eficiência:

“(…) um professor que está motivado para a realização da sua tarefa, que está motivado para lecionar, vai tentar encontrar as soluções para que os objetivos que ele pretende atingir sejam atingidos. Portanto, poderá ser mais eficiente. Um professor menos motivado poderá naturalmente, não tendo estas preocupações, este empenho, esta convicção, tornar-se menos eficiente.” (P1.5B3.1)

No discurso de um professor mostra-se convicto que

“(…) um funcionário insatisfeito, nunca vai render tanto como um funcionário que está satisfeito” (T1.5B4.3).

Refere ainda:

“(…) se eu estiver satisfeito, se eu estiver motivado, a minha competência vai melhorar garantidamente” (T1.5B6.1).

Um parceiro económico da escola reforçou o mesmo pensamento:

“(…) se uma pessoa tiver motivação, é claro que se traduz numa pessoa mais eficiente” (E1.5B3.1).

Assim se elabora:

P.7.2: Um professor motivado/satisfeito tem melhores condições de promover o sucesso dos alunos.

5.2.6. NEGOCIAÇÃO DE CONFLITOS

O meio escolar é composto por múltiplos atores: alunos; professores; diretores executivos; encarregados de educação; funcionários. Através do contacto estabelecido na pesquisa, apercebemo-nos que existe uma causa pública que os move, em função de uma conceção de Educação, que se espera comum.

Porém, a forma como cada pessoa concebe determinadas variáveis pode gerar conflitos de interesses. Um político (P2.3B1.3) refere que, quando pessoas distintas detêm ambições conciliáveis, a harmonia é esperada e encontram-se soluções rápidas, contudo, quando surge disparidade de ambições de uma parte e os objetivos da outra, o conflito nasce sobre o diferendo.

Assim se compreenderá por negociação de conflitos:

C.8: Processo de gestão que ambiciona resolver diferendos e promover soluções consensuais.

Apreende-se que para ultrapassar os conflitos há que criar um ambiente de satisfação dos intervenientes. Isto é, será

“(...) fundamental [...] a capacidade de criar um compromisso entre as partes, onde se possa sentir um processo de ganho mútuo” (P2.3B1.2).

No âmbito mais restrito da nossa investigação, estando mais atentos aos processos que envolvem os professores, verifica-se que a negociação de conflitos ocorre dentro e fora das estruturas escolares, recorrendo a instâncias já criadas para responder a estas ocorrências (P3.3B1.1). Todavia, quem já lidou com a resolução de divergências relata que, embora possam existir padrões e procedimentos típicos, a negociação tende a ser vista caso a caso, com a noção de particularidade, recorrendo ao bom senso das partes (E2.3B1.1).

A noção de negociação de conflitos, recolhida dos políticos, apresenta-se na dimensão de processo coletivo, próxima da conceção de Borges (2010). Afirma-se:

“Se estivermos a pressupor os professores enquanto massa e a organização pelas suas estruturas representativas, é nessa base que se processa a negociação” (P3.3B1.2).

A conceção assumida politicamente resulta dos imperativos legais, que impõem a concertação social para gerir processos de transformação que o poder político pretenda desenvolver na administração das escolas (P2.3B1.1), como será exemplo, o caso dos concursos de professores (U2.3B1.1).

As reuniões que os políticos promovem com este propósito apresentam-se para os mesmos com uma margem negocial reduzida. Compreendem que o momento de concertação está constringido por:

“(...) direitos humanos, direito ao trabalho, direito à dignidade, direito à educação, direito à oportunidade, um conjunto de elementos que são fundamentais” (P2.3B1.4).

Neste contexto, o sujeito político sente que estas restrições diminuem o conflito entre as partes, pelo que essa discussão se configura numa tentativa comum de encontrar uma solução.

Visão distinta sobre a ação dos políticos na concertação é detetada junto dos sindicatos. Estes parceiros mencionam que para uma

“(...) posição referida, que deve ser uma tomada de decisão conjunta, muitas vezes não acontece. Acontece muitas vezes, por parte da tutela, é um cumprimento da lei, apenas” (U2.3B1.2).

Os sindicatos surgem no processo negocial como parceiros privilegiados, pois, uma vez que o acordo promovido é realizado para a massa docente em geral, quem a representa são os sindicatos de professores. Refere uma destas organizações sindicais que os professores

“(...) podem gostar ou não gostar, mas a verdade é que não negociam diretamente com a tutela” (U2.3B1.3).

Perante este modelo, persiste a incerteza sobre o quanto é que as posições defendidas pelos sindicatos em negociação conseguem estar alinhadas com o que será uma ideia comum detida pela classe docente, sindicalizada ou não.

Por conseguinte, para além da aproximação aos sindicatos (P1.3B1.4), a administração política promove: uma negociação direta com o professor (P1.3B1.2); e o contacto com os representantes de disciplina/departamento (P1.3B1.3).

Sendo a primeira via uma solução regulada, o poder político assume estar de momento mais interessado em fomentar uma relação

“(…) direta com os professores e seus representantes do ponto de vista das próprias escolas, [...] evitando muitas vezes que haja outros intermediários neste processo” (P1.3B1.5).

Coloca-se, nesta perspetiva, a escola num papel mais relevante, com possibilidade de comunicar diretamente com os decisores políticos e permite-se a discussão direta sobre formas locais de sucesso educativo.

Alargando a conceção de conflito para além daquela em que o poder político intervém pelas vias que lhe estão designadas, importa aferir, no exercício da atividade desenvolvida pelas escolas, o que pode promover conflitos.

Partindo da compreensão que

“(…) os tempos de escassez são tempos que nos alteram, desde os fatores neurológicos na abordagem daquilo que é o pensamento, e a resolução de problemas, até a disponibilidade dos meios” (P2.1A1.1),

consegue-se inferir que a dimensão económica a que o país e a Região estão sujeitos, condicionam a visão do que pode ser desejado ou concretizado. Por essa via, depreende-se que exista relação entre o contexto económico e o tipo de conflitos que possam surgir.

Também se percebe que numa época em que as pessoas estão mais informadas, é mais frequente exigirem os seus direitos, pelo que as escolas passam a ter de lidar com a gestão de conflitos com maior frequência (S2.3B1.1).

Será na própria escola, na sua ação de GRH, que diversos conflitos tendem a surgir. Nas entrevistas realizadas aos *stakeholders* da escola pública de nível secundário, recolhemos os exemplos seguintes:

A incapacidade de a escola poder recrutar de acordo com as suas necessidades específicas, coloca nos estabelecimentos de ensino professores que, desarticulados com o contexto escolar, podem criar conflitos por via de problemas de relacionamento, prejudicando a obtenção de um bom rendimento do trabalho dos alunos (D2.4A1.1);

A atribuição de serviço, na tentativa de melhor adequar a função ao docente, numa análise das suas competências, pode não conseguir atuar por forma a designar o serviço mais bem-adaptado aos docentes, deixando à margem profissionais que, ao sentirem-se discriminados, podem desenvolver situações de conflito (S1.3B1.1);

Nos processos de mudança, onde será necessário implementar medidas, divulgar ou implementar processos, uma comunicação que apresente condicionalismos pode fazer surgir nos docentes, posições de conflito (S2.3B1.2).

As situações recolhidas sugerem que ambicionar reduzir os conflitos, a valores que não consigam ter efeito negativo significativo nos resultados que a escola pretende atingir com a sua atividade, está relacionado com a gestão de processos de GRH que a escola desenvolve. Porém a escola não tem ao seu dispor a plena gestão de todos os processos, como será exemplo o recrutamento, pelo que se coloca o desafio de gerir localmente variáveis que não estão sempre ao seu alcance.

Uma vez que gerir os professores implica respeitar os profissionais num ambiente de transparência e democraticidade, ter uma comunicação aberta – promovendo um diálogo entre as partes onde se apela ao bom senso – apresenta-se como a melhor via para resolver os conflitos que existam (T1.3B1.1; D1.3B1.3).

Sucedem também que os conflitos surgem pela interação de mais atores do que o professor e o órgão de gestão. Nestes casos as intervenções para lidar com posições discordantes apresentam-se mais abrangentes, na forma em que estruturas de gestão intermédia e outros interessados como: diretor de turma; conselho de turma; diretor de departamento; encarregados de educação; têm já estabelecidos procedimentos dialogantes com as partes, no sentido de promover o entendimento sobre as situações (D2.3B1.1; D2.3B1.2).

Recolhemos ao longo das declarações a noção que os conflitos tendem a ser reduzidos se existir uma comunicação conveniente entre os intervenientes. Não sendo possível identificar um tipo de comunicação uniformizado para responder a várias situações e diferentes sujeitos, compreendemos que por via da comunicação: a informação passa ou perde-se; podem gerar-se conflitos; podem passar-se informações desadequadas, não eficazes, ou excessivas (S2.3B1.3).

É, contudo, consensual que a negociação de conflitos tem como via relevante a via do diálogo, tentando obter possíveis consensos sobre os problemas. Partindo desta premissa verificamos que algumas situações de conflito que ocorrem nas escolas residem na ausência de um diálogo mais direto entre os professores e a gestão, na medida em que recolhemos a perceção que

“(…) o que acontece muitas vezes é que a negociação das direções das escolas com os professores praticamente se estabelece apenas no âmbito da reunião de professores do conselho pedagógico” (U1.3B1.1).

Concebe-se que, a negociação de conflitos

“(…) é um processo que se não for fluído, cria entropias enormes” (P0.3B1.2).

Sugerem as perceções recolhidas que:

P.8: A negociação de conflitos deve suportar-se numa comunicação estabelecida como via privilegiada para promover consensos entre as ambições das pessoas e a missão da organização.

Percebe-se que o processo em causa deve, com vista a melhores resultados, tomar opções mais locais, mais perto das pessoas, com vista a interligar a missão da escola com os recursos humanos que executam a sua função.

5.3. COMPETÊNCIAS E PERFIL DOS PROFESSORES: *Skills*

5.3.1. COMPETÊNCIA DO PROFESSOR

A noção de competência surge pouco precisa no que respeita ao que se poderá entender por competência de um professor. Corroborando esta ideia podemos transcrever uma das referências recolhidas, onde entende-se por

“(…) competência a noção de uma pessoa que está apta para a educação” (E1.5B2.1).

Não tendo sido possível recolher nas entrevistas um conjunto de atributos que podem sustentar uma conceção de competência profissional, compreende-se a ideia que esta característica terá de ser entendida como uma condição do docente ao serviço da sua função. Na ausência de uma visão clara sobre competência do professor, sugere-se que o docente tenha conhecimento das normas produzidas pela tutela sobre o que dele se espera, no sentido de estar alinhado com a organização (D2.3C1.1).

Numa visão mais restrita sobre competências podemos resumir a competência de um professor à sua formação base adquirida na Universidade. Ignora-se assim a relação do profissional com o seu desempenho e concebe-se a competência como um conjunto de atributos que residem no professor.

Nesta conceção, um profissional competente é um professor habilitado, pelo que ao deter um diploma numa determinada área, está habilitado a lecionar aquelas disciplinas em qualquer contexto. Este pensamento parece ser o que rege os concursos, que, ao averiguar um perfil legislado de habilitações profissionais, reconhece a habilitação dos candidatos (U1.4A1.1).

Reforçando a noção que a competência de um professor está restrita à sua formação base, omitindo-se o desempenho profissional, podemos observar a declaração de um aluno:

“(...) a minha perceção de competência é a área de especialização do professor, a sua formação” (S1.5B2.1).

O Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto assume-se como o regulador do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. O decreto constitui o quadro de orientação a que se encontram subordinadas as instituições de ensino superior que formam os professores. Assim, de acordo com a interpretação em que a formação de base constitui-se como as competências do professor, o documento parece estar mais apto a definir quais os atributos que devem constar na formação dos professores do que a causar influência no desempenho profissional do professor.

Na conceção que restringe a competência ao que o professor sabe, e não à forma como consegue colocar o seu saber à disposição da comunidade escolar, compreende-se que um professor competente, possa não ser eficiente. Para um aluno, um professor pode ser competente na sua disciplina, mas se lhe faltarem capacidades de comunicação com os alunos a sua eficiência não se verifica (S1.5B2.3). Para um político, também é perceptível que existem pessoas que não conseguem traduzir a sua competência em eficiência (P1.5B2.1).

A competência entendida como um atributo académico parece não ter a capacidade imediata de produzir efeitos na ação do profissional. Entendendo que é esperado que um professor seja capaz de contribuir para os bons resultados da escola em geral e dos alunos em particular, apontam-se qualidades que o docente deve apresentar para colocar o seu saber ao dispor dos outros.

Um presidente de um executivo escolar refere que:

“(...) um professor com formação sólida está capaz de ter bons resultados e passar alguma coisa para os alunos, mas isso só não basta. Tem que ter a outra parte humana, que é fundamental nessas coisas” (D1.5B2.1).

Revela-se a noção que a competência científica sem outras competências sociais deixa o professor pouco habilitado a cumprir a missão da escola (D3.5B2.1). Na compreensão que a competência de um professor é o que ele sabe, a ausência de humanidade e de relações adequadas no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, pode fazer com que a competência do professor não esteja ao serviço da escola (T1.5B2.1).

Considera-se, portanto, que uma leitura mais ampla de competência do professor tenha de estar relacionada com a escola, de forma a que o seu exercício profissional seja reconhecido como uma mais valia para os resultados da instituição e dos alunos. Sugere-se uma leitura de competência mais alargada, em que as habilitações existam em paralelo com as competências nas relações humanas, num conjunto mais apropriado a sustentar uma imagem de professor eficiente, que detém conhecimentos científicos e sabe chegar aos alunos (T2.5B2.2).

Todavia, o entendimento da noção de eficiência do professor como uma avaliação das suas competências ao serviço da organização também se revela uma fragilidade. Não existindo uma medição aceite, ou implementada no sistema educativo, que permita aferir as competências ou eficiência do professor em articulação com a escola, a noção de competência do professor parece permanecer no campo da subjetividade (P2.5B2.1).

Pelo exposto, o conceito de competência do professor revela-se pouco preciso. Porém é possível aferir que:

C.9: Numa conceção estrita do termo, podemos entender que a formação académica do professor exprime as suas competências.

Sobre esta noção estrita é sugerido entender-se que:

P.9: A competência do professor é condição necessária, mas insuficiente para o colocar em posição privilegiada a propiciar os melhores resultados aos alunos e à organização escola.

5.3.2. PERFIL DO PROFESSOR

O modelo formativo dos professores, assim como o seu recrutamento, parece estar focado em conferir e atestar competências que se consideram relevantes para o desempenho da atividade docente. Esta conceção parece estar revestida de uma visão unificadora, em que um professor está apto a desempenhar funções em qualquer local. Se isso poderá ser válido, no sentido que o professor está munido com os conhecimentos científicos e pedagógicos necessários ao desempenho da sua profissão, não será aceitável pensar que qualquer professor estará apto a prosseguir bons resultados em qualquer escola.

Sugere-se ser o perfil do professor o parâmetro capaz de trazer uma maior coerência entre o docente e a escola. Um meio de reconhecer o contexto local e procurar características naquele profissional que sejam mais propícias para obter respostas adequadas ao meio (P3.6C2.1).

Compreende-se que existe uma diversidade de perfis nos docentes, que os tornam mais aptos a determinadas funções dentro de uma escola. Estar numa sala de aula de um curso regular, de um curso profissional, num lugar de coordenação ou gestão, não será indiferente no resultado percebido em cada uma destas atividades. É sugerido que o conhecimento do perfil do professor acarreta informações úteis ao melhor enquadramento entre o profissional e a tarefa (S3.5A3.1).

Suportando esta noção, um político considera que

“(…) é o perfil do professor que pode contribuir para um melhor enquadramento do aluno no sistema e nas opções que ele faz dentro desse sistema” (P3.5A1.2).

Na referência transcrita, parece ficar implícito que a adequação professor/função tem como objetivo final propiciar a determinados alunos o contacto com professores com características próprias, mais conciliáveis com as suas necessidades. Percebe-se que a atitude de um professor em sala de aula possa gerar resultados distintos ou mesmo gerar conflitos (T1.6A2.2).

Sugere-se que o perfil dos professores pode contribuir para a obtenção de melhores resultados das políticas públicas de educação. Compreende-se que

“(…) uma gestão de recursos humanos que atende num perfil das pessoas [...] vai alterar substancialmente as condições de aprendizagem dos alunos e o processo de ensino” (P0.5A3.1).

Propõe-se, pelas referências, uma conjectura.

P.10: O perfil do professor, enquanto dimensão atendida na alocação dos recursos humanos docentes, é uma condição relevante para o sucesso dos alunos, na medida em que influencia as condições de aprendizagem e o processo de ensino.

Aquando da análise da categoria das competências do professor, já adiantamos a percepção de outros atributos para além das competências científicas. Na altura, registamos traços de humanidade (D1.5B2.1), empatia (D1.5B1.2) e relacionamento (D1.5B1.1) como

fundamentais ao professor para lhe conferir uma competência mais ampla, capaz de colocar ao serviço da escola o seu saber.

Compreende-se que existe

“(…) uma intervenção do professor que não se esgota na competência técnica, vai mais além disso, vai na relação com a sociedade e com as instituições” (P0.3C1.2).

Desta forma, fortalece-se a conceção que a competência científica não capacita o professor a um bom desempenho profissional, sem a junção de outros critérios.

O perfil do professor configura-se como um fator promotor de proximidade entre o profissional e os seus alunos, numa aproximação entre as expectativas e as necessidades das partes. Esta é uma posição defendida por uma diretora de escola:

“Um bom professor, eficiente, é aquele que para além de dominar os seus conhecimentos científicos, tem também uma componente humana que lhe permite interagir com os alunos, se transpondo um pouco para a sua realidade” (D3.5B2.1).

Um professor

“(…) tem de ser uma pessoa capaz de motivar, de encontrar métodos e propostas de trabalho, que seja capaz de trazer o melhor de cada um dos seus alunos” (P0.5B1.1).

Assim se percebe que:

C.10: O perfil do professor é entendido como um conjunto de características individuais – tais como empatia, humanidade e relacionamento – com influência na construção do profissional docente.

Contudo – sendo possível identificar a relevância atribuída ao perfil do professor, na forma em que uma gestão adequada dos recursos humanos docentes pode trazer melhores resultados à escola – a tutela ainda mantém uma fórmula de recrutamento docente que é alheia ao que compreendemos por perfil do professor (P0.4A2.1).

5.3.3. AVALIAÇÃO DO PROFESSOR

Pelos códigos recolhidos é sugerido que as conceções facultadas sobre um professor eficiente permitem-nos identificar um conjunto de atributos que constituem a atuação desse profissional, passível de constituir uma avaliação dos docentes. Todavia, interessa entender que

“(…) o conceito de eficiência na educação é, como em todas as ciências humanas, relativamente ténue” (U1.5B1.2).

No grupo dos alunos e famílias encontramos a ideia que a forma como o professor comunica com os discentes, interage e compreende o seu nível de entendimento é relevante e deveria constar da avaliação do professor na sua atividade (S1.3C1.1; S1.3C1.2). É entendido que a gestão dos recursos humanos docentes deveria atender a aspetos relativos à comunicação estabelecida pelos professores nas aulas, tal como em relação a aspetos comportamentais (S2.3A2.1).

Considera-se que a eficiência de um professor não está em si, mas na relação com o outro (P0.5B2.1). Espera-se um professor que reinterpreta a sua prática docente em função dos seus alunos, numa busca pela eficiência da sua ação, nos resultados que consegue promover (U1.5B2.1). Todavia, e compreendendo a diversidade dos alunos e o próprio empenho individual dos mesmos, parece mais adequado analisar a eficiência do professor na forma como

“(…) coloca em prol da melhoria dos resultados dos alunos, tudo aquilo que são os seus conhecimentos” (S3.5B1.1).

Encontrando-se relevância sobre o perfil do professor tal como na sua competência científica, surgem vários registos (D2.5B1.1; D3.5B1.1; T2.5B1.2; T2.5B2.1; T2.5B2.2; U2.5B2.1) que avaliam o professor como eficiente quando apresenta atributos provenientes das duas categorias.

Em forma de síntese das noções recolhidas dos interlocutores referidos no parágrafo anterior, declarou um político:

“Um professor para ser eficiente, primeiro tem de ser competente, a competência é fundamental a todos os níveis, segundo tem de ser profissional, portanto, tem de ser alguém que de facto se dedique que está empenhado, [...] em terceiro lugar uma opção pela docência, [...] ou seja, que o ser professor faz parte da sua opção de vida e por isso naturalmente vai ter uma visão daquilo que é a educação, a visão dos alunos, [...] e penso também, é necessário ter aquilo que chamo a humanidade, é necessário que tenha, que estabeleça, uma relação de personalização com os alunos” (P1.5B1.1).

Sugere-se, de forma generalizada pelos *stakeholders*, que a avaliação dos professores surge da sua atividade, da forma como eles se disponibilizam aos discentes, e dos resultados que alcançam com os alunos. Assim se compreende que a avaliação do professor esteja subjacente à imagem de um profissional eficiente na sua ação e não apenas habilitado à ação.

Da recolha de perceções, percebe-se que:

C.11: A avaliação do professor compreende uma representação da sua eficiência no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, para a qual contribuem as categorias da competência e do perfil do docente.

Não obstante, a eficiência do professor pode permanecer na subjetividade das perceções recolhidas enquanto não estiver implementado um sistema de avaliação interno e externo que reconheça as várias competências do docente e seja aceite pelo próprio (P2.5B2.1). Sugere-se que um sistema de avaliação do docente possa trazer uma conceção mais evidente da sua atividade profissional em coerência com o contexto onde se insere. Mas também se espera que os professores consigam

“(...) integrar-se do ponto de vista cultural, motivacional e até personalístico, num sistema de avaliação” (P2.5B1.3).

O modelo de avaliação de professores presente – dado a conhecer aos diretores das escolas – não parece ter a capacidade de conhecer os bons e maus profissionais do sistema e obter consequências dessa avaliação (D1.4B2.1). Se não existisse ao momento das entrevistas o

congelamento das carreiras, manter-se-ia a perceção de que numa avaliação dos docentes seria

“(…) muito difícil um professor ter uma classificação que o prejudicasse na carreira” (D1.4C1.1).

Por outro lado, também não parece ser esperado que um modelo de avaliação consiga identificar o bom desempenho de um docente e premiá-lo (U1.4B2.1).

Existe a imagem política – transposta para o modelo avaliativo – que todos são bons profissionais (P3.5B1.2). Contudo, para os diretores escolares existe a perceção que existem bons e maus profissionais (D1.6C2.1). Numa avaliação realizada por pares e numa região insular, a tendência da avaliação mostra-se na tentativa de igualar os desempenhos e ser subvertida (P0.4B2.2; D1.4B2.2), embora existam vozes discordantes que solicitem ao sistema educativo uma diferenciação. Como recolhemos, parece que

“(…) nós somos todos mais do mesmo e eu acho que não deveria ser assim” (E2.7A1.2).

Todavia, recai na avaliação das pessoas – dos professores – uma visão renovada sobre o que deve promover uma avaliação dos docentes. Sugere-se uma avaliação que abandone o paradigma burocrático e seja reconhecida como válida pelos profissionais e pela escola, capaz de promover uma alteração da cultura que recai na avaliação (P2.5B1.1), promotora de uma integração mais fluida da pessoa com a organização, colocando o professor em melhores condições de participar na vida da comunidade (P2.6C1.2).

O reconhecimento de uma avaliação válida parece estar relacionado com a capacidade de um modelo conseguir abarcar informações relativas ao que vale um professor na sua competência científica, mas também pelo seu trabalho concreto (E1.4B2.1), isto é, um modelo capaz de conseguir registos adequados da ação docente junto dos alunos. Insinua-se uma relação mais evidente na avaliação entre o resultado do professor e os resultados dos alunos (S3.3C1.1). Uma avaliação que compreenda que a eficiência de um professor é lida na valorização que o docente promove aos alunos (S1.5B2.2), ou na forma como o professor motiva os alunos a obterem melhores resultados (S1.5B1.2).

Numa avaliação mais propícia ao sistema educativo, onde se consiga aferir o que de facto faz um professor (T1.4B3.2), solicita-se o contexto escola e o contexto do exercício docente para produzir ferramentas de avaliação mais adequadas a obter resultados que reflitam, por um lado, o trabalho real do professor, e, por outro, possam obter o reconhecimento da comunidade escolar. Compreende-se a especificidade do trabalho de um professor de história, matemática ou educação física, pelo que se solicita uma visão individual na produção de instrumentos de recolha de informação sobre o desempenho docente (P2.3C1.4). Assim se compreenderá não apenas a intenção em remeter a avaliação para uma dimensão mais próxima da ação, como a solicitação a um envolvimento desde o professor até ao órgão de gestão escolar, no sentido de uma maior integração dos objetivos do professor com os da escola (D2.4B2.2).

Os alunos são observadores privilegiados do trabalho docente. Os estudantes são o propósito da existência da escola, “clientes preferenciais”, e espetadores por excelência do trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Nesse raciocínio, existem direções executivas que dão relevância à comunicação estabelecida entre a direção da escola e os alunos como forma de recolher perceções sobre o trabalho, que possam constituir contributos para uma avaliação do trabalho do professor em contexto real (D1.3C1.2).

Sobre a avaliação do perfil do professor existe a noção de dificuldade em conseguir aferir as competências de relacionamento que o professor estabelece com a turma. Aqui, os alunos apresentam-se como os melhores relatores do relacionamento pedagógico que um professor estabelece com eles. Contudo, existe a reserva que o poder de avaliar conferido aos alunos poderia ser mal utilizado por eles, usando-o com outras intenções que não a de uma avaliação isenta do trabalho do professor (T1.5A1.4).

Todavia, admitindo que os alunos pudessem não ser neutros na avaliação do professor, permanece a sua observação sobre o desempenho docente como privilegiada e fonte possível de recolher uma perceção da avaliação dos professores em contexto real. Como reforço à noção dos alunos terem espaço de participação na avaliação do trabalho docente, acresce a possibilidade de incutir responsabilidade aos alunos, facultar-lhes um papel mais ativo na escola, ou seja, valorizá-los na ação da sua escola (T1.5A1.5).

Parece ser consensual a noção que o desempenho do professor estará relacionado com a turma onde desempenha a sua atividade, atendendo à composição dos alunos que a compõe, aos contextos pessoais e da escola (S2.5B2.2). Assim, uma avaliação que atendesse ao trabalho do professor no contexto real seria menos burocrática, menos universal, menos comparável, todavia, mais válida na avaliação do trabalho do docente (T2.4C1.2).

Os delegados de disciplina podem ser outro elemento da comunidade escolar que pode contribuir para a construção de uma avaliação do professor. Da mesma forma surgem os encarregados de educação, pelo contacto que promovem com os diretores de turma. Sugere-se que múltiplos sujeitos e processos estarão aptos a suportar uma avaliação do docente, mais apropriada ao contexto real. Os resultados dos projetos em que o professor está envolvido, os resultados académicos dos seus alunos, o desempenho em alguns cargos de gestão intermédia, a prossecução dos objetivos da organização, as perceções dos pares e dos alunos, podem constituir-se como possíveis variáveis a compor uma avaliação do professor (P1.3C1.2).

No presente, a avaliação dos docentes parece surgir ligada à carreira do professor e pouco relacionada com a sua atividade. Na perspetiva duma avaliação do professor com primazia à sua atividade em contexto próprio, sugere-se um processo que privilegia o conhecimento do profissional, com a possibilidade de o relacionar melhor com a escola. A intenção de conhecer melhor o professor para melhor o adequar à instituição onde leciona ambiciona uma maior coerência entre os objetivos da escola e as aptidões do professor, com vista a uma melhor adequação para alcançar melhores resultados (T1.5B4.2).

A ambição que é proposta recair sobre o processo de avaliação dos professores é que consiga trazer coerência entre o professor e a organização. Reconhecendo que, tanto os professores, como a escola, devem ser avaliados para desenvolverem melhor as suas atividades, pede-se que os modelos de avaliação sejam coerentes. Espera-se com isto uma maior integração do professor com a escola, isto é aproximar a gestão de recursos humanos docentes com a estratégia de cada estabelecimento de ensino, com o objetivo de ganhar uma conceção de gestão integrada (P2.4B3.1).

Neste momento, não se reconhece a existência de uma gestão integrada, como se poderá ler na percepção de um político:

“Uma verdadeira avaliação à organização e aos seus professores deveria ter como substrato a ideia de uma gestão integrada entre a escola e os seus recursos humanos, mas, a meu ver, ela não concorre definitivamente para isso” (P0.4B3.1).

A falta de articulação entre a avaliação do professor e a avaliação da escola é sugerida como motivador de dificuldade à gestão destas instituições (D2.4B3.2). A escola tem mudado nas últimas décadas, percebendo-se que o perfil dos alunos se tem alterado, tal como a oferta formativa. A ausência de um modelo avaliativo dos professores sobre os novos contextos tem dificultado a gestão da escola, para melhor integrar o professor nesse espaço, ou movê-lo para outro local mais apropriado (U1.6B4.1).

A avaliação dos professores também é sugerida como um fator de valorização da classe docente. É sentimento político que

“(…) nós temos que arranjar formas de recolher informações, de tratar essa informação, para que o profissional se sinta reconhecido e respeitado” (P2.3C1.3).

Uma avaliação dos professores que relacione os resultados que ele alcançou na escola e nos alunos, atendendo ao contexto em que conseguiu produzir esses resultados, é vista como uma valorização do seu trabalho perante a comunidade e em coerência com a escola (D2.4C1.2; D2.4C2.2), bem como uma forma de obter o reconhecimento das famílias sobre o trabalho desenvolvido (D1.5C1.1). A percepção recolhida é de que a valorização do professor, decorrente da avaliação do seu trabalho, trará um professor mais eficiente ao serviço da sua escola (D2.5B4.2).

Pelo inverso, reconhece-se que

“(…) a separação entre professor e aluno acaba por ter implicação no próprio rendimento do aluno” (D1.5B1.3).

Suportando-se uma visão que a capacidade de um professor em criar relações de afetividade, de empatia e de mobilização – se conhecidas pela sua avaliação – permite um envolvimento entre o aluno e o professor, promotor do sucesso daquele estudante.

Uma avaliação do trabalho docente mais localizada no trabalho real coloca o aluno numa posição de relevo, por ser este o ator sobre o qual o professor trabalha (U2.5B5.1). Neste contexto, a leitura de uma maior eficiência do profissional encontrar-se subordinada ao seu público alvo.

Na perspetiva anteriormente apresentada, a avaliação pode ser um contributo à gestão através da informação que consiga transmitir ao órgão gestor, apoiando decisões mais sustentadas. Neste momento, com a falta de informações sobre as competências e aptidões dos professores, a gestão da escola promove apreciações subjetivas com baixa legitimidade. A adoção de uma avaliação do trabalho docente reconhecida como válida, seria uma mais valia para a organização promover uma gestão dos seus recursos, em defesa da organização. (D1.4B3.3)

Sustenta-se uma relação entre a avaliação do professor e o seu desempenho na forma seguinte:

P.11: Uma avaliação do professor mais atenta à particularidade da sua ação em contexto real e com a intervenção de vários atores – professor, órgão de gestão, alunos e delegados de disciplina – promove o conhecimento do profissional e pode trazer maior coerência entre o docente e a organização, numa conceção de gestão integrada com a ambição de alcançar melhores resultados.

Existe a perceção que a avaliação do trabalho docente seria promotora de uma maior eficiência do professor (T2.5B4.1) e da escola onde exerce. No presente, sem avaliação implementada, suspeita-se que o desempenho possa estar abaixo do que poderia acontecer com um modelo avaliativo implementado e aceite pelos professores, uma vez que a existência de uma avaliação seria indutora de um melhor desempenho do professor (T1.4B3.1).

5.4. ESTILO DE GESTÃO: *Style*

As escolas públicas regionais são geridas de acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M – o modelo de autonomia, administração e gestão das escolas. É dele que resulta toda a organização dos órgãos, estruturas e competências. Contudo, perante um arquétipo regulado, a análise realizada sugere que entre o modelo previsto e o modelo implementado possam existir diferenças. A forma como cada indivíduo interpreta a regulamentação (U1.3A1.2), tal como a capacidade de o gestor responder aos *stakeholders* com um plano próprio, indiciam que o modelo como o gestor podem em cada caso apresentar uma influência variada sobre as opções de gestão da escola.

Da análise realizada podemos entender o modelo de gestão como a tentativa de sistematizar as práticas utilizadas nas escolas para a sua administração e liderança como a habilidade de gerir as pessoas em coerência com a organização escola, isto, com vista à obtenção de melhores resultados. Contudo, é na dicotomia entre o modelo e as pessoas que cada escola pública parece encontrar o seu caminho de ação para responder a uma política pública de educação centralizada em contextos particulares.

Se não existisse a intervenção do gestor escolar – condicionado por um determinado contexto local – seria de esperar que o modelo regulado se replicasse por todas as escolas. Poderíamos observar a repetição de processos e práticas de gestão como se estivéssemos a estudar uma série de lojas franchisadas. Mas a análise detetou diferentes formas de responder aos desafios colocados à gestão escolar, designadamente: na adequação professor/função; na avaliação dos professores; na compreensão do conceito de inovação, entre outros.

Ser presidente de um executivo escolar é no presente uma função mais complexa que no passado. A decisão deixou de estar centralizada numa pessoa e o modelo de gestão da escola, através dos órgãos internos – conselho pedagógico; conselho da comunidade educativa; e coordenações de grupos disciplinares, entre outros – coloca o líder como um promotor de equilíbrios entre as constrições do sistema e as ambições das pessoas (S3.6C1.1).

Será a gestão desenvolvida pelo executivo que apresenta a capacidade de compreender as dinâmicas endógenas e exógenas da escola, compreender o contexto local da escola e projetar uma visão estratégica da escola (S2.5B4.1). As práticas de gestão desenvolvidas pela escola configuram-se como o resultado de opções de gestão que terão efeitos sobre as pessoas – professores e alunos – pelo que se perceberá que terão efeito nos resultados que a escola promove nos alunos. É assim proposto que o líder tem influência sobre os resultados da escola. Posição possível de identificar na declaração seguinte:

“(…) para mim, as características dos líderes têm influência no desempenho de qualquer organização, seja uma escola ou uma empresa” (D3.5B5.1).

Neste sentido, acredita-se que bons líderes vão impactar em bons funcionários (S3.5B4.1) e o tipo de liderança terá influência na eficiência dos professores (E2.5B5.1).

Existe a percepção que a escola secundária atual deve tentar dar respostas às necessidades da comunidade – como será exemplo a ambição de alguns parceiros da escola verem a instituição pública responder ao crescente número de desempregados com formação adequada (U1.6A1.1; E2.6A1.1) – mas também é compreendido que essas respostas estejam condicionadas por fatores endógenos das escolas.

As escolas quando disponibilizam uma oferta formativa fazem-no num processo de articulação entre uma necessidade da comunidade, mas também porque apresentam os RH necessários ao desenvolvimento da referida oferta (S3.6B1.1). Não parece ser de esperar que uma escola promova uma oferta formativa requerida pela sociedade, se sobre essa opção recair a necessidade de contratar um determinado número de professores com certas competências que a escola não detém. Todavia, na comunidade existe a ideia que a abertura de cursos deve atender às necessidades do mercado e não aos RH existentes (E1.6B1.1).

Assim se compreenderá que as respostas à comunidade sejam limitadas pelos recursos que a escola tem. É observado que será a partir de uma interpretação da carreira, património de conhecimento, competências e atributos dos professores, que a escola harmoniza a sua estratégia de intervenção e objetivos em função do conjunto de docentes que tem. Podemos reparar que os conselhos executivos submetem a estratégia da escola à carreira

dos professores existentes (P2.4C2.1), pelo que as condições endógeas parecem sobrepor-se às ambições que a comunidade remete à escola.

Apresentando-se o corpo docente como uma condicionante à estratégia da escola, o mesmo não tem de ser compreendido como uma matéria sem influência do órgão de gestão. Aquando da análise da categoria cultura organizacional, já foi referido que o órgão de gestão pode ambicionar alterar a sua conceção, afetando a perceção que as pessoas tenham sobre as práticas de gestão. O órgão de gestão poderá ganhar maior suporte dos RH se apostar em formação adequada para promover determinadas respostas dos professores, em coerência com a estratégia que a escola desenvolve ou pretenda desenvolver (U1.4B1.1). Estando a escola parcialmente refém dos seus recursos humanos, a formação pode reconfigurar as competências dos profissionais por forma a capacitar a escola a fornecer novas respostas.

Se por um lado, a estabilidade dos quadros docentes de uma escola podem ser compreendidas como uma limitação à resposta formativa que a instituição tenta dar à comunidade, por outro, a estabilidade dos professores numa escola pode promover o desenho de uma estratégia no tempo com maior confiança (P2.4C2.2). O papel do gestor escolar é sugerido desenvolve-se numa esfera entre a ambição e o possível, não ignorando a vontade dos profissionais e na consciência que certas decisões podem ser impopulares (T2.3A2.2).

Solicita-se que o gestor tenha uma visão global das condições que suportam a organização e dos resultados que terá de alcançar em harmonia com os interesses e motivações dos *stakeholders* (P2.5B4.1). Na convicção que as escolas existem para o sucesso dos alunos e para a inserção social (D1.5B6.1), é esperado que um líder consiga monitorizar com frequência o desempenho da sua escola, por forma a agir a tempo e não comprometer os resultados da instituição no final de um ciclo (D1.5B5.1). Também se espera que detenha uma visão das práticas e contextos em que ocorrem, por forma a conseguir propor soluções que visem o sucesso (E1.5C2.1).

Sendo referido que a GRH praticada pelo órgão de gestão tem relação com a forma como a organização funciona, é inferido que um órgão de gestão pouco interveniente não tem a capacidade de colocar nos professores um objetivo partilhado, capaz de consolidar-se como

uma cultura da organização (U2.3A2.1). A relevância depositada na gestão da escola coloca às direções a necessidade de intervir mesmo contra alguma cultura instalada (T2.5B5.2), existindo a noção que ações e inações do executivo são capazes de produzir efeitos sobre a escola (T2.5B4.2; T2.5B5.1).

O exposto propõe que gerir uma escola é em parte considerável um processo de gestão dos seus professores. O gestor não terá capacidades indissociáveis da escola onde está, nem dos professores que lá exercem. Propõe-se que o gestor consiga motivar os seus profissionais, de os estruturar, de ler uma visão comum nas pessoas e fazê-la passar a todos como uma visão partilhada (P2.5B3.2).

Um diretor de uma escola, ao abordar a dialética que estabelece com os professores, usou as palavras seguintes:

“(...) tenho feito um esforço no sentido de valorizar os professores, ser realmente amigo, ser preocupado com os professores no sentido também que eles sintam que a escola lhes pertence, e que a direção também os apoia. Portanto temos de estar aqui numa visão de cooperação (...)” (D2.5B5.1).

Porém, não terá de ser a direção a ir ao encontro dos docentes no sentido de obter uma estratégia concertada, até porque a proatividade dos docentes é afirmada como bem acolhida pelas direções (E2.3A2.1). A ideia revelada é a de um envolvimento conjunto. Compreende-se que as decisões que envolvem a gestão da escola são processos que envolvem os interesses pessoais dos indivíduos e em consequência as pessoas merecem uma comunicação transparente sobre os processos decisórios (D1.7A1.2). Não sonhando a dimensão pessoal dos professores, estes fazem sentido no seio da escola e trabalham pelo bem da instituição e dos alunos, pelo que é sugerido ao órgão de gestão um diálogo construtivo com os professores, com o foco no interesse global da escola (D1.7A1.3).

“A forma como se lidera a escola é fundamental para que o contexto de exercício profissional dos docentes seja conducente a uma eficiência concreta da sua atividade. Porque liderar não significa condicionar, significa estimular” (U1.5B5.1).

A afirmação anterior remete à noção que as práticas de GRH desenvolvidas pela gestão da escola têm influência no desempenho dos professores. Recolhemos vários exemplos (D1.5B3.1; S3.4B2.1; S3.5C1.1; T2.5C1.2; U1.5B4.1) de percepção da relação referida.

Transcrevemos outros:

“Quando a escola olha para os seus profissionais, e valoriza os seus profissionais, quando o modelo de gestão e o processo de liderança valoriza e consagra uma permanente valorização das competências dos seus recursos, num quadro de motivação e satisfação permanente em alta, logo o cliente interno e externo será bem tratado” (P2.5C1.1).

“Em termos de valorização dos professores, [...] motivar os professores para desenvolver projetos que eles têm capacidade e que acham que podem desenvolver. [...] Projetos de cidadania. Projetos, no caso de alguns alunos, que têm a ver com o desenvolvimento de aprendizagens práticas, e a escola não possibilitou isso. Portanto, a escola pode dar ou deixar de dar margem aos professores neste aspeto” (U2.5C1.1).

“(…) uma gestão mais centrada na gestão dos recursos humanos e no trabalho com os alunos, possa também potenciar a eficiência do professor” (U2.5B5.1).

Prosseguindo o estudo de práticas de GRH desenvolvidas pela liderança da escola que possam ter influência no desempenho dos professores, optamos por remeter a adequação professor/função à margem de uma análise mais profunda neste momento. A opção justifica-se pela relevância encontrada sobre esta prática, que a fez ser considerada uma categoria de análise – a ser analisada em maior profundidade adiante – e pela forma consensual como se percebe que a sua existência pode impactar o desempenho dos profissionais.

Todavia, regista-se de forma breve a ideia recolhida:

“(…) colocando a pessoa certa no lugar certo, [...] no local onde é mais rentabilizado, [...] [o órgão de gestão propicia uma] [...] relação muito forte, muito direta, entre o tipo de gestão implementado na escola e a eficiência do professor” (D1.5B4.1).

Compreende-se que uma direção que consiga perceber pelas experiências do professor as áreas onde o docente estará em melhores condições de contribuir para os melhores resultados da escola, e consiga adequar o profissional à tarefa, conseguirá em alguns anos produzir uma imagem da qualidade do trabalho da escola na sociedade (T2.6C1.3).

O órgão de gestão no exercício de liderança, apresenta-se com relevância na capacidade de promover a melhor adequação entre o profissional e a tarefa, num cuidado com o perfil específico do professor, como é definido pelos regulamentos internos das escolas (D1.6B1.5).

“Um bom líder tem o seu grupo de trabalho e é aquele que consegue tirar proveito de cada um dos constituintes. Se a escola tiver um bom líder, neste caso a sua administração, irá proporcionar ao professor um meio onde ele se sente mais à vontade, e um meio onde ele irá ser melhor rentabilizado” (S1.5B5.1).

A afirmação anterior – de um aluno – reveste a liderança da escola com a capacidade de conseguir alcançar melhores resultados organizacionais pela atenção das capacidades individuais dos seus profissionais. Posição partilhada por um presidente do executivo escolar pela compreensão de que

“(…) a escola tem a obrigação de saber com quem pode contar e nesse contexto pegar nos bons que tem e colocá-los onde são mais necessários” (D1.5A3.3).

Sendo possível identificar que está no âmbito das possibilidades de um líder escolar a capacidade de executar determinados procedimentos de gestão dos professores, não será linear que práticas conducentes a uma melhor adequação do professor ao exercício profissional estejam implementadas em todas as escolas (P0.5B5.1).

Assim, revela-se a necessidade em conhecer os professores por mecanismos avaliativos desenvolvidos nas escolas, para robustecer as decisões que o executivo possa tomar no domínio da adequação professor/tarefa. Reconhecendo-se que uma avaliação subjetiva é fraca e pode restringir algumas lideranças, uma avaliação do professor que contemple as competências e o perfil do professor pode ser relevante para sustentar processos de adequação melhor implementados nas escolas (D1.4B3.3). Acresce ainda que a avaliação e

adequação são percebidos como processos evolutivos e monitorizados, pelo que se sugere que sejam repetidos no tempo em busca de soluções mais apropriadas aos contextos que vão surgindo (T2.3A2.1).

A liderança da escola apresenta-se como o mediador entre dinâmicas endógenas e exógenas à escola, pelo que na perspetiva de uma escola pública definida por PPE, comparticipadas por vários *stakeholders*, o gestor escolar estará em posição de confluir as necessidades e ambições dos vários membros constituintes da comunidade educativa.

No domínio endógeno, é proposto que a cultura organizacional apresenta um peso capaz de rivalizar com o poder que o executivo detém. Em determinadas escolas é sentido que a gestão muda, mas a escola continua a mesma, isto porque os hábitos dos RH perpetuam-se e parecem sofrer influência reduzida dos órgãos de gestão (U1.3A2.1).

Sugere-se que a gestão seja capaz de aferir a CO por forma a ser mais eficiente na sua ambição de alcançar melhores resultados (E2.3A1.1). Sendo reconhecido que o tipo de gestão dos recursos pode ter influência na forma como as pessoas interpretam a organização, na forma como vão evoluir e no clima da própria organização (D1.3A2.2), também é proposto que exista um respeito pela cultura organizacional, por forma a ser possível

“(…) uma cultura democrática, uma cultura de envolvimento, uma cultura de proximidade” (D2.3A2.1).

No pensamento recolhido, mostra-se relevante a capacidade de o executivo conseguir comunicar com as pessoas, para com isso obter compreensão pelo tipo de gestão implementado e conseguir comprometer as pessoas com a organização (D1.3B1.1). A comunicação estabelecida poderá ainda fomentar o conhecimento e difusão de núcleos de inovação que ocorram na escola e apresentem a possibilidade de serem difundidos numa perspetiva de alcançar melhores resultados (D2.6B2.2). A inovação oriunda dos professores apresenta-se como relevante para a escola na sua capacidade de obter melhores resultados e com capacidade de refletir-se na gestão da escola (P3.6B2.1), pelo que o gestor escolar é aconselhado a estar atento e suportar aos processos de inovação da escola.

Existindo várias descrições do tipo de liderança que consiga promover um professor mais eficiente, e em consequência mais coerente com a obtenção de melhores resultados organizacionais, é possível identificar que uma liderança próxima, atenta à diversidade e democrática tem a possibilidade de evidenciar um professor mais eficiente. Como exemplo, transcrevemos uma descrição de um político:

“(...) uma liderança, digamos, democrática, neste sentido, de atender aquilo que são as realidades de cada um, de procurar promover o que cada um tem de melhor, de procurar motivar os professores, de lhes dar autonomia, liberdade e reforçar o seu sentido de responsabilidade” (P1.5B5.1).

No domínio exógeno, a gestão da escola tem no presente uma maior atenção à sua relação com o exterior. Tal realidade julga-se estar relacionada com o modelo de escola pública que não só incorpora a sociedade nos seus órgãos – o conselho da comunidade educativa – como por via da conceção de políticas públicas de educação, ausculta a comunidade envolvente e tenta responder às suas necessidades. Foi neste contexto que surgiram novas ofertas formativas – como os: CEF’s, EFA’s, cursos profissionais – que vieram estreitar a relação da escola com a sociedade, designadamente com os parceiros económicos que se configuraram para a escola como parceiros educativo, pelos estágios que disponibilizam.

Todavia, a reconfiguração da escola detetada não parece ter surtido alteração significativa na GRH docentes. Posição possível de ser identificada num diretor escolar que, numa análise aos últimos anos, não encontra alterações na gestão dos professores capazes de se refletir no sucesso dos alunos, nos problemas de integração dos mesmos ou na própria carreira dos docentes (D2.6B4.1).

Perspetiva contrária pode ser identificada num professor. No pensamento facultado é referido que existe uma estratégia política centrada na melhoria dos resultados, na redução do número de reprovações e na redução do número de desistências dos alunos. Essa política parece ter a capacidade de entrar na escola pela avaliação dos professores e afetar a GRH (T2.4C2.1). Contudo, por esta via, a presente ausência de uma avaliação dos docentes e a recusa por modelos anteriores, tornam frágil a influência da política sobre a GRH, pela sua inexistência.

Existe a percepção política que perante novas realidades a GRH necessita reconfigurar-se, contudo falta realizar esse processo. Disse-nos um político:

“(…) temos a consciência que hoje é necessário para atendermos aos novos contextos uma gestão de recursos humanos, neste caso, dos professores, diferente. No entanto a nível de procedimentos processuais ainda estamos distantes desse objetivo” (P3.6B4.1).

Sendo detetadas poucas alterações ao modelo de GRH, as escolas tendem a manter o escalonamento dos professores numa lista graduada, dando continuidade ao princípio implementado pela tutela aquando dos concursos de professores (T2.6B4.2). Porém, algumas direções escolares foram identificadas pela rotura da gestão dos professores em termos burocráticos, chamando a si a faculdade de realizar uma GERH.

O referido concurso dos professores encontra-se nas dinâmicas exógenas à escola e apresenta-se para as escolas como pouco adequado a prosseguir uma gestão dos seus professores com vista a melhores resultados. As escolas têm pouca capacidade perante o concurso de continuar professores com experiência, competência e reconhecida confiança no seu trabalho (T2.5A1.2).

As percepções recolhidas até o momento são conciliáveis no constrangimento que as dinâmicas exógenas colocam à escola – em particular pelas categorias das políticas públicas de educação, do recrutamento/seleção e mobilidade, e legislação/recrutamento – mas também foi possível identificar casos em que a liderança da escola encontrou opções próprias de gestão, para trazer melhor coerência a uma gestão integrada das pessoas com a organização. É sugerido que a gestão escolar, pelos seus órgãos e liderança, está em posição de charneira entre o exterior e o interior de organização e tem a possibilidade de realizar uma gestão mais adequada aos novos contextos. Será a autonomia de gestão escolar que possibilitará uma gestão mais eficiente, como no disse um parceiro económico:

“A autonomia de decisão da escola pode fazer a diferença. No público só vejo que se possa motivar mais um professor pela liderança do conselho executivo, pelo tipo de gestão, porque outra coisa não estou a ver” (E1.5C1.1).

Sobre a gestão escolar recai a ideia que ela seria uma melhor gestora, pela proximidade que tem da ação. Num pensamento próximo ao princípio da subsidiariedade, acredita-se que

“(…) determinadas estratégias, determinadas opções de gestão de pessoal e de recursos humanos, têm de passar cada vez mais para as escolas, para um ambiente de maior proximidade, porque aí se ganhará maior eficiência” (P1.5C2.3).

Solicita-se que as escolas sejam mais intervenientes sobre as decisões que envolvam os recursos humanos, conseguindo responder às suas necessidades específicas, esbatendo o centralismo político e administrativo que existe sobre as instituições (E2.6B2.1). É sugerido que quem gere as escolas tenha não apenas a capacidade de definir o seu projeto educativo, mas a possibilidade e responsabilidade de escolher as pessoas mais adequadas a desenvolver o referido projeto (P3.5A2.1).

Entendendo que passado às escolas o poder de escolher os seus professores, poderia conduzir a situações menos claras – descritas como alguns aspetos perversos, que são os amigos, as cunhas, os ‘tachinhos’ – é também pensado que a escola seria melhor gestora na capacidade de encontrar a pessoa mais adequada à sua realidade (S3.7A1.1).

Sendo identificada a ideia que uma gestão escolar com mais poderes seria mais eficiente na prossecução de melhores resultados, também foi possível identificar a sua fragilidade para lidar com certos processos. Assim foi proposto que uma transição de poderes para as escolas deveria conter um conjunto de profissionais ou competências que permitissem trabalhar sobre novas atribuições (P2.4A1.3; S2.7A1.1). Sobre esta preocupação poderá entender-se que o presente modelo de administração e gestão das escolas não solicita aos membros do executivo escolar as competências necessárias ao exercício de uma gestão mais aprofundada, sendo possível pensar que o próprio modelo careça de atualização para responder aos novos contextos que recaem nas escolas públicas secundárias.

Todavia, e sobre o presente modelo, pensa-se que

“(…) os recursos humanos têm que ser bem geridos e bem direcionados, no sentido de obter melhores resultados” (D2.5A1.1).

Compreendendo que o presente modelo desresponsabiliza os órgãos de gestão na obtenção dos melhores resultados, pela sua incapacidade de recrutar, acredita-se que noutra solução em que lhes fosse permitido selecionar os seus professores, facilitaria não apenas a GRH das escolas como potenciaria o sucesso das organizações (P3.7A1.2; P3.7A1.3).

Repete-se a ideia noutra referência:

“Se eu conseguir, ao nível da gestão de recursos humanos ter liberdade para contratar as pessoas que eu pretendo com determinado perfil, para determinada tarefa, de certeza que vamos obter melhores resultados” (S3.7A1.2).

Em suma. A análise aos códigos de primeira ordem sugere a relevância da categoria liderança das escolas na prossecução de melhores resultados. Se nas políticas públicas pudemos recolher que a confluência dos vários *stakeholders* é feita sem retirar o poder político da posição de *player* privilegiado, algo semelhante ocorre com o órgão de gestão da escola.

Mediadora entre as dinâmicas endógenas e exógenas à escola, promotora de soluções inovadoras na GRH que existem para além da regulamentação, impulsionadora de uma GRH coerente com a estratégia definida localmente, com ou sem um reforço de poderes, a gestão das escolas pode assumir-se como um elemento mediador significativo para que a gestão de recursos humanos docentes possa causar uma consequência favorável nos resultados de políticas públicas de educação.

Assim se compreende:

C.12: O estilo de gestão é uma interpretação do gestor para responder a um equilíbrio entre os constrangimentos endógenos e exógenos da organização escola.

Revelando-se ainda:

P.12: A gestão escolar, pela proximidade que tem da organização e das pessoas, está em posição privilegiada para decidir, propor ou suportar procedimentos e estratégias que possam ser potenciadores de melhores resultados das políticas públicas estabelecidas para o setor.

5.5. ESTRUTURA: *Structure*

5.5.1. LEGISLAÇÃO/REGULAMENTAÇÃO

A escola pública está regulada por normas de várias dimensões. Encontrando as primeiras referências na constituição portuguesa, tendo como suporte a lei de bases do sistema educativo, consultando diplomas, decretos-lei, estatutos, despachos e regulamentos, concluímos que a escola pública está fortemente condicionada ao texto escrito que a regulamenta.

Na abordagem que desenvolvemos não especificamos o documento – lei, regulamento ou outro – a que o entrevistado deveria atender na sua análise. Pedimos que entendessem a lei/regulamentação como o corpo de texto que regula e faz funcionar as escolas. Mais em específico, solicitamos que refletissem sobre a legislação ou regulamentação que por via da GRH possa apresentar influência nos resultados das políticas públicas que a escola ambiciona alcançar.

Reconhece-se que a existência de um conjunto de indicadores sobre o que se espera do exercício docente que chega pela tutela. No caso regional, existem indicadores emanados pelo Ministério da Educação, pela Secretaria Regional de Educação e pelas Direções Regionais de Educação (D2.3C1.1). Esta referência, contudo, surge ténue, pois havendo a ideia de que existe regulamentação para definir o exercício profissional da lecionação, não foram recolhidos exemplos concretos. Não se ignora a existência dos textos, como será exemplo o estatuto da carreira docente, mas também não é de memória clara o que aí se lê.

O aparente distanciamento do conhecimento da legislação pode conduzir a enviesamentos entre o que pretendia o sujeito, que em situação de poder definiu opções a tomar, e a realidade operada. Tal premissa é referida por um sindicato, ao conceber que os textos são escritos e interpretados por pessoas. Desta forma, uma norma que havia sido definida num sentido, é alterada por quem a operacionaliza, podendo

“(…) adulterar o pensamento que estrategicamente foi definido à partida”
(U1.3A1.2).

A regulamentação apresenta-se como um meio de expressão de um estado centralista, que se autojustifica ao afirmar:

“(...) é natural que a tutela tenha de estar presente, porque há situações relacionadas com a equidade, com a justiça, com o respeito pelas normas e pelos direitos dos trabalhadores” (P2.4A1.4).

O centralismo na gestão das escolas públicas é integrado nestas instituições sob a forma de decisões escritas em diversos formatos – lei, decretos, regulamentação, circulares, ofícios – e não é inócuo na forma como pretende gerir o sistema educativo e na visão que transporta, pelo que percecionamos uma influência na forma como as pessoas reagem às decisões tomadas pela tutela (D1.3A2.1). Exemplo destas decisões poderão ser as normas do procedimento de recrutamento e seleção de professores, pelos critérios que priorizam, ou, no caso da escola, as regras que sustentam a distribuição de serviço docente.

Os processos sobre os quais a regulamentação versa são sentidos como estáveis ao longo do tempo. A consistência dos modelos pode, contudo, não estar ao serviço das necessidades que a escola pública foi sendo alvo nas últimas décadas.

Um político compreende, por exemplo, que

“(...) o concurso de professores apresenta-se efetivamente como um instrumento legitimador dos processos tradicionais” (P0.4A3.1).

Um líder sindical também repara que o concurso de professores, ao ter o mesmo modelo em vigor desde 1988, sem que tenha sofrido alterações adequadas, pode estar desajustado no seu desígnio (U1.4A1.2).

Outro exemplo de legislação que se percebe como desadequada será o modelo de administração e gestão das escolas que data de 2006 – Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M. No contexto em que a sociedade evoluiu, tal como a tecnologia e as exigências do contexto global, o poder político sente que o modelo em causa terá de ser revisto para atender à atualidade (P2.3C1.2).

A centralização aparenta ser um desafio acrescido à gestão da escola para obter melhores resultados. Sendo reduzida a capacidade das escolas para tomar decisões sobre os seus RH – como salários, recompensas, recrutamento ou atribuição de serviço – ficam limitadas a poder motivar os seus professores apenas pela liderança do conselho executivo (E1.5C1.1). Revela-se a ideia que uma entidade externa entra nas escolas com decisões prontas a ser implementadas, e com efeitos nos processos de gestão que a mesma tem de realizar. Tal como, levanta-se a questão do quanto um modelo único possa estar apto a dar respostas eficientes em contextos distintos.

No caso da designação de trabalho, a preocupação em afetar os professores ao trabalho mais adequado ao seu perfil, não sendo um padrão encontrado em todas as escolas, começa a ser uma preocupação da gestão escolar. Sendo que esta prática pode ser posta em causa, pela ambiguidade da avaliação do perfil do professor e da função, existem escolas que recorrem ao seu regulamento interno para registar normas que lhes permitam justificar as opções em afetar determinados docentes com certo perfil profissional a uma oferta formativa (D1.6B1.5).

A avaliação necessária a suportar um melhor conhecimento da organização escola, assim como do exercício profissional dos seus professores, já existe na conceção do modelo idealizado politicamente sobre a avaliação das escolas e dos professores. Todavia, não estando os modelos ainda implementados, sente-se uma dificuldade em avaliar resultados e desempenhos por forma a tomar decisões estratégicas sustentadas (U1.4C1.2).

O modelo de avaliação docente será, assim, outro exemplo de desadequação entre a regra uniformizada e a aplicação concreta. O modelo, sendo o mesmo para o exercício da docência – desde o infentário ao nível secundário, do português à educação física, do meio rural ao meio urbano, do meio favorecido ao meio carenciado – não parece estar adequado a medir o real desempenho profissional pelas especificações das funções e contextos em que ocorrem (U1.4B3.2).

A distância entre o texto legal e o contexto real parece não contribuir à obtenção de bons resultados nas escolas. A submissão de uma regra única, numa perspetiva centralizadora da gestão das escolas, é produzida em determinados momentos e sob determinados

pensamentos. Porém a mutação frequente da sociedade e da tecnologia, leva a um distanciamento entre o quadro legal e as novas dinâmicas aceitas pela sociedade (P2.1A1.4). Evidencia-se a incapacidade de a lei responder de forma universal às especificidades que ocorrem nas escolas.

A legislação que se apresenta como o referencial a seguir, por forma a garantir os direitos a quem trabalha ou usufrui da instituição Escola, também se apresenta como um limitador a um exercício de gestão com maior eficiência na obtenção de resultados.

Na dimensão escolar, o vínculo legal que os professores têm com a escola, que não é suportado sobre a avaliação do trabalho docente, pode também ser visto como uma dificuldade para que a instituição consiga manter os mais adequados ou afastar os menos aptos (T2.6C1.1).

Estando a escola constrangida pela legislação e sendo que a gestão das pessoas está restringida às normas, uma visão de mudança, que pretenda conciliar os professores com a escola, numa leitura contextualizada nas condições de um determinado momento, está à partida designada a lidar com dificuldades (P2.3A2.4).

A gestão escolar, tendo como referencial de ação o cumprimento da lei/regulamentação, tem de apresentar respostas às necessidades específicas que lhe surgem diariamente. Sendo que a regulamentação pode não apresentar respostas conciliáveis com o contexto específico da escola, ainda surge a o problema de a legislação ter um tempo próprio, desarticulado com o tempo de resposta que a escola disponibiliza.

No caso de uma escola precisar de um professor para suprir uma necessidade, os procedimentos legais – por vezes de origem financeira – tendem a ser demorados e desarticulados com a necessidade do sistema.

“Pode-se pedir a um gestor financeiro para esperar por procedimentos legais/burocráticos durante umas semanas, mas para um gestor da Educação essas semanas podem ser um período e isso é uma brutalidade” (P2.4C1.1).

Desta forma, sugere-se que a eficiência da escola pode melhorar, se a instituição tiver um grau de liberdade superior ao atual, em relação à regulamentação que a constringe.

Existe a noção que o modelo de GRH não se modificou em harmonia com as alterações que o sistema foi incorporando. Nem alterações internas, como por exemplo a tipologia de oferta formativa, nem alterações externas, caso das ambições que a sociedade deposita na escola. Sendo politicamente aceite que a atualidade solicita uma forma diferente de gerir os professores, existe a ideia que, do ponto de vista dos procedimentos processuais, esse objetivo ainda está distante (P3.6B4.1).

A ideia de que é necessário redesenhar o modelo de GRH ganha suporte na conceção de que a burocracia e a legislação não permitem uma gestão com vista aos resultados (D2.5A2.1). A título de exemplo, surgem os cursos profissionais. Pode ocorrer um professor estar habilitado a lecionar um curso profissional, mas a carga burocrática que acarreta faz desmotivar e afastar alguns docentes (T1.6B1.1). Assim, o afastar de pessoas adequadas pelo contexto burocrático ou legal parece ter a capacidade de contribuir para piores resultados.

Também é sugerido que as dificuldades financeiras, que coíbem as escolas de colocar um professor atempadamente, terão efeitos indesejados sobre os bons resultados que os alunos poderiam alcançar, caso tivessem tido acesso ao professor mais cedo (S2.6D1.1). É entendido que a ausência de professores por motivos legais/burocráticos tem influência na eficiência e motivação dos alunos, na perceção da qualidade da escola pelas famílias e nos resultados que a escola pode alcançar (S2.7A1.3).

Dos raciocínios recolhidos compreendemos a legislação/regulamentação como:

C.13: O texto produzido para expressar a normalização do funcionamento das escolas, com a intenção de garantir valores como a equidade ou os direitos legais.

Ficando também exposto que:

P.13: O espírito centralista da legislação/regulamentação das escolas, contribui para os gestores terem maior dificuldade em obter melhores resultados. O modelo de

recrutamento/seleção e o tempo da burocracia, são exemplos de uma gestão não eficiente dos recursos humanos com vista aos resultados.

5.5.2. AUTONOMIA ADMINISTRATIVA

Referir a expressão autonomia administrativa é vago no que diz respeito ao termo. Podemos entender a autonomia como a possibilidade concedida à Região de ter órgãos político/administrativos próprios para tutelar a Educação, na margem concedida pelo Estado e pela Constituição da República Portuguesa, de acordo com o Estatuto Político Administrativo da Região Autónoma da Madeira. Também se poderá dizer que autonomia está relacionada à faculdade concedida às escolas madeirenses de gerirem os seus estabelecimentos com órgãos próprios e competências atribuídas – pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M.

Num estudo exploratório, e de acordo com a metodologia desenvolvida, compreendemos a vantagem de deixar em aberto a conceção de autonomia administrativa, por forma a não condicionar os interlocutores que contribuíram na investigação.

Assim, numa conceção ampla:

C.14: A autonomia é percecionada como a possibilidade de conhecer melhor o contexto em que se desenvolve a administração, de poder interpretar a evolução e desenhar um futuro planeado (P2.6D1.3).

Entende-se que a proximidade das situações ajuda a resolver as problemáticas locais, isto porque o desconhecimento sustentado pela distância da realidade terá dificuldades acrescidas em produzir decisões adequadas ao contexto (D2.6D1.2).

As posições enunciadas pelos entrevistados sugerem como conceções favoráveis a proximidade entre o decisor e o local de implementação, que tenderá a produzir melhores resultados organizacionais. Uma posição que surge alinhada com o princípio da subsidiariedade, inscrito no artigo 11.º do Estatuto Político Administrativo da Região Autónoma da Madeira, Lei no 130/99, de 21 de Agosto.

“No relacionamento entre os órgãos do Estado e os órgãos de governo próprio da Região é aplicável o princípio da subsidiariedade, segundo o qual, e fora do âmbito das atribuições exclusivas do Estado, a intervenção pública faz-se preferencialmente pelo nível da Administração que estiver mais próximo e mais apto a intervir, a não ser que os objetivos concretos da ação em causa não possam ser suficientemente realizados senão pelo nível da Administração superior”.

O artigo transcrito foi redigido com o pensamento da autonomia concedida pelo Estado à Região. Todavia o mesmo poderá influenciar a conceção que a autonomia Regional concedida às escolas poderia revestir-se da mesma premissa. Contudo, permanece na reserva do concessor da autonomia a definição sobre que matérias o órgão local pode intervir.

Esta situação é salientada por um sindicato, que referencia um comportamento centralizador por parte do poder político regional. Parece sentir-se um comportamento distinto entre a autonomia pedida ao Estado e a concedida às escolas. Por um lado, as escolas exprimem a pretensão de possuir maior autonomia de gestão, mas a administração autónoma regional suprime esse desejo. Por outro, o poder político regional solicita maior autonomia ao poder político nacional (U1.6D1.1).

Sobre a autonomia regional recolhemos uma ideia:

“É evidente e incontornável que nós não teríamos consagrado um salto qualitativo na qualificação dos cidadãos se não tivéssemos autonomia” (P2.6D1.2).

Entende-se que a autonomia regional possibilita observar as políticas nacionais e adaptar as soluções ao contexto regional, ambicionando maior eficiência e eficácia (D3.6D1.1; E2.6D1.1). São exemplos de políticas regionais que promoveram uma interpretação dos diplomas legais, normativos e decisões a nível nacional, sendo adaptadas para a Região, os seguintes modelos: escola a tempo inteiro; massificação e difusão do ensino artístico, do desporto e da educação especial (P2.6D1.1).

A autonomia político/administrativa regional é percecionada como a possibilidade de adequação da matriz nacional a uma realidade diferente, nomeadamente por razões de:

ordem socioeconómica; localização; constrangimento (S3.6D1.1). A ideia de poderes regionais ainda se reveste da noção de proximidade, condição que se sugere ser um facilitador da gestão (T1.6D1.1).

A proximidade – observada no âmbito de uma comunicação menos burocrática entre as escolas e a Secretaria de Educação – propicia a comunicação das dificuldades entre as partes e a disponibilidade de resoluções mais céleres. Como será exemplo o caso relatado por um aluno, ao perceber que, perante a apresentação de gravidez de risco de uma professora, foi desencadeada uma substituição rápida por parte dos órgãos competentes (S1.6D1.1).

Um diretor de escola corrobora a facilidade da gestão escolar decorrente da proximidade entre escolas e o poder ao afirmar que:

“(...) a proximidade que existe entre os governantes, a tutela, e as escolas, é muito importante, [...] nós temos problemas que facilmente comunicamos e tentamos resolver” (D2.6D1.1).

Um professor coloca a questão da proximidade na relação com a GRH. Para ele,

“(...) uma autoridade que seja regional, em princípio está mais próxima e em princípio consegue gerir melhor os recursos humanos, de modo a obter determinados resultados das políticas públicas, que às vezes também são um bocadinho erráticas” (T2.6D1.1).

Sugerindo-se a noção que as políticas nem sempre estarão aptas a uma implementação com perspectiva de sucesso nos diferentes contextos, a autonomia apresenta-se como a possibilidade de encontrar soluções mais adequadas ao contexto regional, em especial na GRH (P1.6D1.1).

Todavia, é manifestada a noção que a autonomia não será sempre usada com os benefícios que daí poderiam resultar, como referiu um coordenador sindical:

“(...) é pena que não se aproveite mais vezes esta autonomia para investir em novos projetos que valorizem a Educação e valorizem os recursos humanos” (U2.6D1.1).

Revela-se a noção que a autonomia poderá desencadear respostas com vista a uma valorização dos professores com a expectativa de melhores resultados das escolas.

Por fim, identificamos nas entrevistas o desejo em aprofundar a autonomia das escolas. As escolas já são autónomas na sua gestão, na medida em que a legislação/regulamentação lhes permite. Contudo, é sugerido que uma gestão mais autónoma das escolas, com maiores atribuições, poderia conduzir a melhores resultados. Caberia à tutela definir orientações estratégicas e monitorizar ao longo do tempo. Compreendendo que seria mais coerente gerir uma escola com processos mais simplificados e poderes reforçados (S2.7A1.2).

Tendo antes analisado as políticas públicas de educação, a legislação/regulamentação, o recrutamento/seleção e mobilidade, e os sistemas de recompensa, a recém categoria de autonomia administrativa sugere-se como um processo mediador das dinâmicas exógenas à gestão da escola.

Ao propor-se que as políticas públicas de educação assentam num diálogo com a comunidade, por forma responder aos seus anseios, encontramos a autonomia como um facilitador dessa condição. Pensamento que pode ser identificado em Barroso (2005). A autonomia administrativa na dimensão regional sugere aproximar as partes envolvidas, promovendo diálogo e a satisfação de necessidades. Parece promover soluções mais adequadas ao contexto e com melhores condições de obter resultados. As escolas também aparentam estar em melhores condições de influenciar o decisor político por via da dimensão regional num contexto autonómico.

Desta forma percecionamos que:

P.14: A autonomia administrativa, mais do que ser entendida como uma definição da estrutura de poderes, parece ser uma dinâmica que permite obter respostas mais adequadas ao contexto regional. Aparenta ser o veículo que promove a proximidade entre as partes numa dinâmica de solicitação ou cedência de poderes, com vista a melhores resultados da organização.

5.6. ESTRATÉGIA: *Strategy*

5.6.1. INOVAÇÃO

Para determinados *stakeholders*, os materiais que a escola distribui aos professores podem ser um fator de inovação sobre as práticas que os profissionais vão desencadear na sua atividade.

Todavia, verificamos que os materiais são distribuídos a todos os docentes, sem que exista relação com os resultados obtidos, ou com o professor em particular (D1.5A2.1). Nesta leitura, a gestão do material pedagógico parece que

“(...) não está tão relacionada com a gestão de recursos humanos, mas mais com a questão de planeamento da própria organização” (D3.5A2.1).

Sobre a gestão dos materiais, os professores percebem que o material que é adquirido está dependente dos professores que a escola possui, tal como a oferta formativa que disponibiliza (T2.5A2.1).

Ao deslocarmos a análise para a relação entre os RH e os materiais que lhes disponibilizam, surge a conceção dos parceiros económicos, que julgam relevante

“(...) seleccionar os professores que têm mais apetência para cada área, e também facultar-lhes o material pedagógico” (E1.5A2.1).

Para estes parceiros da escola, há que conhecer o perfil do professor para lhe atribuir trabalho, o que deve ser acompanhado pela disponibilização do material necessário ao seu serviço. Compreendem também que a falta de recursos materiais pode influenciar os resultados que se pretendem alcançar no Ensino (E1.5A2.2).

Os estudantes também concordam com a possível relação entre os recursos materiais e os resultados que se podem alcançar. Para fortalecer esta relação os alunos julgam que o órgão executivo deve localizar

“(...) os professores que estão habilitados a lidar com os meios que têm, assim como devem proporcionar-lhes formações que permitam utilizar os recursos da escola” (S1.5A2.1).

Perante uma nova realidade tecnológica trazida para a escola, diz-se:

“(...) não podemos continuar a pensar que as tecnologias e o telemóvel são inimigos. São aquilo que nós fizemos que eles sejam” (D1.6B2.2).

Contudo, não nos foi possível identificar uma estratégia de incorporação dos meios tecnológicos nas práticas pedagógicas, ou com os RH.

Outra forma de inovação que recolhemos das entrevistas relaciona-se com os currículos. Sobre esta matéria o consenso é alargado, e com referências particulares, destaca-se a impossibilidade de inovar pela via dos conteúdos.

Afirmações como: “com os programas atuais, eu entendo que a margem é nula, ou quase nula” (T2.6B3.1) e “não há margem para mexer naquilo que são os conteúdos” (P1.6B3.1), evidenciam o sentimento generalizado sobre a gestão dos programas como meio de inovação no Ensino.

Para os cursos regulares, o ministério, por via da lei, define num documento único o que as várias escolas devem executar, com conteúdos bem definidos e pouco ou nada móveis (U2.6B3.1). Esta uniformidade de conteúdos que vem imposta nos programas - vistos como extensos e dificilmente executáveis no tempo disponível - é mais presente nas disciplinas que são sujeitas a exame, pelo que a referida uniformização pode ser justificada (S3.6B3.1).

Noutro extremo, com ampla gestão das matérias programáticas como forma de inovação, encontra-se a formação profissional ministrada ao nível equivalente ao ensino secundário. Neste setor,

“(...) em relação aos conteúdos há muito a fazer, porque normalmente o que nós temos são objetivos pedagógicos e resultados da aprendizagem, depois os conteúdos cabe a cada formador desenvolvê-los” (D3.6B3.1).

Apreciamos, do exposto, que o ensino profissional com uma via de saída já definida suporta-se numa leitura lata de conteúdos. Pelo contrário, o ensino regular, com vias de saída pouco definidas, sustenta-se numa leitura restrita de conteúdos. Assim, a gestão de conteúdos não se apresenta como meio de inovação nos cursos regulares.

Refere um político que a

“(…) inovação educativa passa também por inovação nos quadros do currículo, a inovação nos quadros estratégicos, a inovação na cultura, passa pela capacidade de mais visão às próprias lideranças sobre aquilo que é a interpretação do futuro” (P2.6B2.1).

Desta forma, espera-se que as direções escolares tenham a capacidade de olhar para o meio onde se inserem, detetar necessidades específicas e propor respostas adequadas no âmbito das suas capacidades. Esta ideia é recolhida dos parceiros económicos que, constatando um número elevado de desempregados, esperam que a escola pública tenha a capacidade de lhes fornecer uma formação profissional, enquadrada com a realidade, com maior peso prático, mais adequada às necessidades do mercado de trabalho (E1.6A1.1).

Uma oferta padronizada, repetida em diferentes espaços, parece estar designada a não ter a possibilidade de ser reconhecida pela sociedade, que apresenta a conceção que a “Educação só pode ser para todos se for à medida de cada um” (P0.6C4.3).

Contudo, perseguir esta inovação pedagógica, que implica a capacidade de compreender as condições presentes e projetar soluções, obriga as escolas a sentirem a inovação como algo mais do que gerir aspetos exteriores à escola e passa a existir uma perspetiva estratégica.

“As próprias escolas começam a perceber que as decisões e a gestão de recursos humanos são fatores de inovação pedagógica e um fator de inovação das escolas” (P1.6B2.1).

Nos processos de GRH a inovação é vista como um sistema que tem sofrido poucas alterações ao longo do tempo. Verifica-se que a

“(…) grande mudança, foi perceber que a gestão de recursos humanos é uma estratégia pedagógica para o sucesso dos alunos nas diferentes ofertas formativas, [...] que não é indiferente, gerir os professores, colocando-os aleatoriamente em qualquer uma das ofertas formativas” (P1.6B4.1).

A gestão dos professores surge relacionada com a inovação, na medida em que se reconhece existir a necessidade de adequar as capacidades do docente à função que vai desempenhar, esperando que esta adequabilidade lhe permita desenvolver projetos de acordo com as necessidades da comunidade e contribuir para uma noção de maior qualidade do serviço da escola, junto dos cidadãos (P2.6C1.1).

Deposita-se nos professores a capacidade de inovar pedagogicamente, reconhecendo que os docentes, partindo de um programa e currículo que é definido externamente, conseguem adequar estes guias ao contexto que conhecem e vão operar. O poder político compreende que

“(…) é a capacidade de inovação dos recursos humanos que se reflete depois na gestão da escola” (P3.6B2.1),

pois partindo de um conteúdo estipulado, utilizam estratégias e métodos mais adequados, pretendendo obter melhores resultados (P2.6B3.1).

Porém, esta iniciativa – que é bem-recebida e apoiada pelas escolas (E2.3A2.1) – não parece ambicionar obter resultados expressivos se não for acompanhada pela gestão da escola. Apreende-se que o investimento em inovação pedagógica surge pelos professores, mas cabe à escola apoiar e suportar este processo, colocando-se no papel de facilitador de técnicas ou abordagens a implementar (U2.6B2.1; D3.5A3.1).

Sendo atribuída relevância aos docentes enquanto fonte privilegiada de técnicas inovadoras no ensino, também se admite que a inovação pode surgir induzida pela gestão, dizendo-se que

“(…) internamente, a escola tem um papel fundamental na gestão, no sentido de estimular os professores para novas experiências, novas oportunidades e inovações” (D2.6B2.1).

Processos sinérgicos entre professores e escolas mostram-se como o meio mais apropriado para gerir processos de inovação, que, surgindo nos docentes – possivelmente por serem os que melhor contactam com a realidade operacional do ensino, devem ser sustentados pelos órgãos executivos das escolas.

Dos raciocínios recolhidos resulta a noção:

C.15: A inovação no contexto escolar compreende o desenvolvimento de meios ou métodos novos, em particular: meios materiais/tecnológicos; interpretações curriculares; e práticas pedagógicas.

Todavia, sobre a ideia contruída detetamos a atribuição de relevância à inovação pedagógica. Assim, compreende-se:

P.15: A inovação pedagógica é sugerida como promotora de melhores resultados que as escolas pretendam atingir. Isto, porque abarca uma leitura e interpretação da comunidade onde a instituição está inserida, adaptando processos e técnicas de ensino/aprendizagem, numa sinergia entre os professores e os órgãos de gestão.

5.6.2. VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

A pesquisa revelou que a valorização profissional dos docentes começa fora da escola. Será a PPE e os políticos, em particular, que poderão transmitir às escolas uma mensagem de valorização da classe docente.

A valorização dos professores é sugerida num processo que ambiciona colocar os profissionais em condições mais favoráveis a alcançar um maior sucesso das suas práticas. É possível aferir que na esfera política recai a estratégia global da educação, esperando-se daí surgirem metas. Mas também se espera que as políticas tenham a capacidade de valorizar os

professores (D1.5C2.1), promovedores das práticas educativas por excelência e intérpretes dos programas educativos.

Refere-se a necessidade de a PE pensar a Educação como um todo, onde os RH docentes sejam uma variável relevante. Matérias como o acesso à profissão, melhor realização profissional, um concurso sentido como justo e uma oferta de formação contínua adequada ao exercício profissional, são percecionadas como relevantes para valorizar os professores. Contudo, sendo assuntos que estão nas atribuições políticas, parecem estar aquém do desejável (D2.5C2.2).

A escola, pela sua gestão local, também pode desempenhar um papel relevante na valorização dos docentes. A valorização dos professores é referenciada como significativa para dotar a escola com melhores condições de alcançar o sucesso. Professores, funcionários e alunos são os indivíduos que colaboram no exercício diário da educação nas escolas. Nesse sentido, um diretor escolar refere:

“(…) temos que valorizar os professores, temos que valorizar os funcionários, temos que ter condições materiais excelentes, temos que motivar os alunos, motivar os professores, (...)” (D2.6C2.2).

Entende um professor:

“Pequenos gestos que fariam a pessoa sentir-se valorizada. [...] há pequenos gestos que ajudariam o professor um pouco melhor, de ter tomado a iniciativa de fazer determinadas coisas, que depois permitiriam que os alunos saiam beneficiados” (T2.5C1.2).

Corroborando este pensamento, outro professor refere que se a escola tiver gestos de valorização que facilitem a forma como o professor trabalha, o seu desempenho será melhor (T1.7A1.1).

A motivação dos professores como preocupação da gestão, apresenta-se como uma aproximação entre a gestão e as pessoas, numa ambição de fazer sentir aos professores a

noção que a escolha lhes pertence, que a direção os apoia e que se promove uma cooperação entre as partes (D2.5B5.1).

A valorização profissional que a gestão escolar pode desenvolver não será, contudo, uma noção uniforme e padronizada para todos os professores. A valorização que é sugerida ter importância para os professores parte da avaliação do seu trabalho concreto, entendendo que a compreensão e respeito pelo exercício profissional, possam trazer-lhes o reconhecimento (P2.3C1.3).

Sugere-se que para uma valorização profissional coerente com cada indivíduo há que atender a uma avaliação do seu desempenho, de forma a ser possível identificar o mecanismo mais adequado para valorizar o professor. A avaliação pode permitir ao órgão de gestão conhecer as competências e perfil de cada docente, saber qual o seu percurso profissional, a forma como ele atua e, com essa informação, poder desenvolver uma série de incentivos que o valorizem pelo seu trabalho e empenho na organização (D2.4C2.2).

É na avaliação do professor que a gestão da escola se pode basear para promover a valorização do docente, pela sua melhor adequação a uma tarefa. Compreende-se que a adequação de um professor a determinadas funções é por si uma valorização profissional (D2.5C1.1; P1.4C3.2). Adequá-lo à tarefa é entendido como um procedimento favorável a obter um professor mais eficiente (D1.5B4.1), sendo um acréscimo de valor no processo de ensino a que os alunos terão acesso.

Recolhe-se um pensamento:

“O facto de um professor estar devidamente enquadrado e identificado com uma tarefa também é garantia do seu sucesso, não é só dos alunos, é do seu sucesso” (P3.3C1.2).

Numa declaração de um professor, é possível identificar que a adequação preconizada pela gestão tem a capacidade de reconhecer o seu trabalho, trazendo-lhe motivação e um melhor desempenho (T1.5C1.1).

A adequação do professor à tarefa – de forma mais comum a uma turma – é percecionada como uma valorização capaz de trazer harmonia entre o perfil do professor e o perfil do aluno, isto é, valorizar os intervenientes pelas condições favoráveis que terão para desenvolver os seus papéis (P0.5C1.1; P0.5C2.1).

A valorização profissional do docente pode ainda, em paralelo à adequação, ser promovida por formação contínua apropriada. No contexto de uma oferta formativa diversificada e evolutiva, é opinião sindical que o professor necessita de formação para ao longo do tempo ir promovendo a sua requalificação e se valorizar (U2.5C2.1).

Contudo, a noção de formação não terá de ser vista num quadro formal. Também se concebe que seminários, encontros ou atividades organizadas pelos docentes podem contribuir para trazer reflexão ou promover troca de ideias, de onde resulte um acréscimo de competências ao indivíduo, colocando-o mais apto a desenvolver a sua atividade (D3.5C2.2).

Por esta via se compreenderá que a valorização do docente será um processo partilhado entre o professor e o órgão de gestão. Resulta assim a produção de um pensamento, distinto de práticas estabelecidas no passado. É proposto que a formação seja um processo elaborado num contexto de valorização dos professores, em que se promove uma atualização permanente do docente, em detrimento da formação como um preceito da carreira associado ao desempenho e à progressão (P1.5C2.2).

Porém, embora a avaliação dos professores, a adequação professor/tarefa e a formação contínua possam ser discutidas como processos mediadores para produzir um professor valorizado, o propósito final destas etapas parece ser a obtenção de melhores resultados. Como se poderá analisar pela afirmação política recolhida:

“A Região [Autónoma da Madeira] é o exemplo claro e evidente, que quando há uma valorização profissional dos docentes, há um impacto positivo nos cidadãos” (P2.5C1.2).

Pelo exposto, percebe-se a:

C.16: Valorização profissional como um processo intencional do político ou do gestor escolar para colocar o professor em melhores condições de promover o seu sucesso profissional e o sucesso dos seus alunos.

Assim como é entendido que:

P.16: A valorização profissional é sugerido ser um processo decorrente de uma adequação professor/função e de uma formação contínua apropriada às necessidades do docente e da organização. Nessa circunstância, é uma ação da gestão local, que se suporta numa avaliação estratégica da organização e dos professores para promover melhores resultados organizacionais.

5.6.3. RESULTADOS NA FORMAÇÃO/APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Os resultados obtidos pelos alunos não descrevem na totalidade o que serão os RPPE, todavia serão a medida mais imediata e difundida por várias práticas, como será exemplo o *ranking* das escolas. Desta forma, mostra-se relevante compreender como podem os estabelecimentos de ensino desenvolver processos ou práticas de GRH que promovam melhores resultados na formação/aprendizagem dos alunos.

Foi possível identificar uma relação entre uma GERH e os resultados obtidos pelos alunos. Tal percepção pode ser recolhida da frase seguinte:

“A gestão de recursos humanos, se fosse efetivamente feita como deve ser, não há dúvidas que se tinha melhores resultados na formação dos alunos ...” (P0.6B1.1).

Noutro registo:

“(…) há também uma relação entre aquilo que é uma boa gestão dos recursos humanos e a obtenção de bons resultados” (P1.6C1.2).

Ou ainda:

“(...) os recursos humanos têm que ser bem geridos e bem direcionados, no sentido de obter melhores resultados, ...” (D2.5A1.1).

O que aparenta estar subliminar às expressões recolhidas é que uma GRH em moldes burocráticos, ignorando uma coerência entre o professor e a estratégia da escola pode não criar os melhores resultados. Os extratos retirados das afirmações anteriores, “se fosse efetivamente feita como deve ser”, “aquilo que é uma boa gestão dos recursos humanos” e “os recursos humanos têm que ser bem geridos”, sugerem um exercício estratégico da GRH, isto é, uma visão, processos e práticas de gestão dos profissionais que sejam coerentes com a definição do projeto escolar.

Coloca-se sobre o gestor escolar a necessidade de administrar os seus professores com o conhecimento das suas circunstâncias e com uma imagem dos objetivos a alcançar. Considera-se que esta capacidade terá a habilidade de obter melhores resultados nos alunos e na escola. Assim, estará nas competências do presidente do executivo escolar desenvolver uma liderança interventiva – mesmo correndo o risco de ser impopular por alguns direitos adquiridos – com a intenção de obter melhores resultados (T2.5B5.1).

Então, que tipo de atividade se pede à gestão escolar? A liderança escolar, com a consciência que a sua ação tem reflexos nos resultados dos alunos, pode ter atenção às particularidades das tarefas a desempenhar pelos professores, no sentido de promover a melhor qualidade de trabalho do docente (D1.5A2.2). Ao gestor escolar, tal como se sugere conhecer as funções a desenvolver na escola, também se solicita que reconheça que determinados professores, com determinadas competências e perfis, têm melhores condições de promover o sucesso dos alunos (D1.5B2.1), pelo que se sugere um conhecimento de uma avaliação dos docentes.

Os resultados dos alunos são fruto do seu trabalho nas condições que lhes foram disponibilizadas. Assim se poderá compreender que certas opções de gestão dos executivos escolares – por exemplo: na construção do horário letivo; na atribuição de um professor à turma; na oferta formativa disponibilizada – tenham a capacidade de influenciar as condições de aprendizagem e o processo de ensino dos alunos (P2.5A3.1). A adequação

promovida pela gestão e suportada numa avaliação estratégica das condições, tem a capacidade de escolher uma operacionalização das práticas pedagógicas que são consideradas indutoras de sucesso na formação/aprendizagem dos alunos (S1.5A3.1; S1.5A3.2).

Propõe-se às escolas que promovam a adequação dos seus profissionais, acreditando que

“(…) uma gestão de recursos humanos que atende num perfil das pessoas, [...] vai alterar substantivamente as condições de aprendizagem dos alunos e o processo de ensino” (P0.5A3.1).

São vários os registos e as sensibilidades que encontram uma relação significativa numa adequação cuidada professor/função e os resultados dos alunos (P1.5A1.1; D1.5B4.1; T1.5A1.3; S3.4C1.1; U1.6A2.1). Um dos registos recolhidos diz-nos:

“Só há uma forma de melhorar os resultados dos alunos, que é fazermos uma gestão rigorosa dos recursos humanos que temos e colocarmos aqueles que nos dão mais garantias de bom trabalho nos lugares certos” (D1.5A3.1).

Compreende-se que a atribuição de uma turma ao professor pela direção possa ser um reconhecimento do seu trabalho e constitua-se numa valorização das suas competências profissionais, capaz de colocar o professor numa situação de melhor desempenho docente (T1.5C1.1). Perceciona-se que “(…) a valorização do professor gera condições favoráveis à ocorrência de alunos de sucesso” (U1.5C1.1).

Outra área em que gestão escolar pode influenciar melhores resultados é pela motivação dos seus docentes. Foi a ideia recolhida junto de uma diretora escolar, ao compreender que gestos de motivação desenvolvidos pela GRH têm a capacidade de colocar o professor em condições de trabalhar melhor com os seus alunos (D3.5A1.1).

O aluno é o construtor dos seus resultados académicos em condições específicas que lhe são facultadas. Desta forma, se compreenderá que as aprendizagens são construídas sobre uma relação pedagógica que se poderá constituir como um facilitador se o professor estiver motivado (P1.5C1.1). Sugere-se que a competência e empenho do docente – como

caraterísticas que advêm de estar motivado para o seu exercício profissional – colocam-no em condições propícias a obter melhores resultados na formação/aprendizagem dos alunos (D2.5A3.1; D2.5B2.1; T1.5B6.1). Entende-se que a motivação do professor tem a capacidade de influenciar a motivação dos alunos, isto é, “o gosto pela disciplina” (D2.5B3.1) que lhes permitirá melhores condições de sucesso nas aprendizagens. Todavia, convém atender que os resultados dos alunos possam ter influências externas às escolas, como seja o papel exercido pelos explicadores.

Sobre a noção de resultados alcançados pelas escolas ainda convém atender que os resultados esperados não são uma definição apenas da organização. Os resultados das escolas são sugerido ser uma imagem decorrente dos resultados obtidos pelos alunos, isto é, do coletivo. Mas os mesmos podem tomar uma dimensão individual, na forma em que o resultado pretendido por cada aluno – e pela sua família – seja uma noção particular do que espera ver atendido pela escola. Nem todos os alunos procuram os resultados académicos como objetivo. Como pudemos recolher de um dirigente sindical, para além dos resultados académicos será relevante para muitas famílias uma formação dos alunos para a cidadania, uma preparação formal profissional ou informal por projetos pedagógicos que contribua para uma entrada no mercado de trabalho mais facilitada (U2.5C1.2).

Assim se poderá entender que exista um conjunto de processos de ensino formais e informais desenvolvidos pela escola que devem ser divulgados para promover o reconhecimento do trabalho desenvolvido pela organização (P2.6B2.5). Os resultados alcançados pela escola são entendidos como a satisfação de ambições pessoais dos alunos e famílias, que, se comunicados de forma apropriada, têm a capacidade de formar nos cidadãos um entendimento de qualidade da escola (P0.6C1.2).

De forma análoga para a dimensão política, as escolas sentem que é por via da comunicação dos seus resultados pretendidos e alcançados que têm a possibilidade de obter reconhecimento pelo seu trabalho, configurando-se também essa noção como uma apreciação de qualidade do exercício dessa escola (D3.6C2.1).

Pela recolha feita, concebe-se:

C.17: Os resultados na formação/aprendizagem dos alunos são uma medida de avaliação do desempenho da escola. Todavia, essa medida tende a ser individual na dependência dos objetivos dos alunos e famílias.

Até o momento, observamos os resultados na relação com processos internos geridos pela escola. Todavia, existe uma dimensão exógena à escola que pode condicionar a gestão escolar na sua procura por melhores resultados. A mais reiterada nas entrevistas foi a categoria do recrutamento/seleção e mobilidade docente.

Um gestor escolar compreende que a ausência de competências da escola no recrutamento dos seus professores, possibilita a ocorrência de relacionamentos pedagógicos desfavoráveis ao processo de ensino ou até conflitos, que não ajudam ao melhor rendimento dos alunos (D2.4A2.1).

Sugere-se:

“(...) todos os procedimentos que possam permitir às escolas recrutar os seus recursos humanos, numa lógica de adequação daquilo que são os seus projetos, parece-nos facilitador do desempenho, não só dessas organizações, mas também do desempenho e sucesso dos professores. E, obviamente, se estas duas estruturas atingirem o sucesso, os alunos também serão atingidos e teremos sucesso nos alunos” (P3.7A1.1).

Emerge a noção que os resultados dos alunos são condicionados pela alocação dos professores à turma e a insensibilidade do recrutamento centralizado, quando retira e coloca professores com o pressuposto da sua graduação profissional.

“(...) muitas vezes o trabalho que se faz ao longo de anos numa escola perde-se, porque o professor teve de mudar de lugar por questões de concurso, porque alguém está à frente dele e quis passar para cá. E fica cá colocado sem saber nada

daquilo que vai dar. Isso é uma coisa desagradável e tem repercussões muito graves nos resultados dos alunos” (D1.4A1.3).

Outra condicionante que se coloca à escola pelo exterior serão as dinâmicas económico/financeiras. Um exemplo será a necessidades extra de docentes, por motivos não previstos. Estes casos, ao encontrarem obstáculos orçamentais e fazerem tardar uma resposta em tempo útil, são percecionados como um impedimento à eficiência do professor, dos alunos e dos resultados finais (S2.6D1.1).

Ambicionar conceptualizar os resultados dos alunos faz-nos compreender que os resultados não são uma medida precisa ou universal. Na realidade da escola, no contexto geográfico, ou económico social em que se insere, propõe-se que os resultados sejam interpretados na conjectura onde se verificam. Desta forma, se compreenderá que resultados numericamente desfavoráveis numa escola, com uma larga percentagem de alunos com escalão 1 de ação social escolar, possam ser aferidos como um sucesso (T2.6C2.2).

Surge a ideia que escolas diferentes com contextos, problemas e dificuldades distintas, produzem soluções relacionadas com a sua realidade. O sucesso de um projeto numa escola poderá não se repetir noutro estabelecimento, embora replicado de forma semelhante (S2.3C1.1). Assim se compreenderá, na visão de outro entrevistado, que

“(...) a medição do resultado final sem o contexto do que aconteceu até aí, pouco vale” (S2.4B3.1).

Sobre os resultados promovidos nos alunos ainda surge outra noção. A capacidade de o professor conseguir motivar os seus alunos é limitada. Entende-se por isso que a motivação intrínseca dos alunos também contribui para os resultados de formação/aprendizagem que os discentes podem obter (E1.7A1.2). Sugere-se, por esta via, que a responsabilidade pela obtenção dos melhores resultados nos alunos seja um processo partilhado entre os discentes, as famílias e os professores (S3.5A2.1).

Não sonhando a noção anterior, podemos inferir:

P.17: Os resultados da formação/aprendizagem dos alunos dependem de processos de gestão de recursos humanos docentes, em particular de: recrutamento/seleção; adequação do professor à tarefa.

5.6.4. VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS NO EXTERIOR

A valorização profissional já foi abordada antes em várias perspetivas. Detetamos, por exemplo: a intenção política de promover a valorização dos professores; e opções de gestão de pessoas – desencadeadas pela liderança da escola – no sentido de valorizar os docentes.

De uma forma transversal foi possível observar que a valorização profissional do docente surge com o intuito de ser um processo intermédio da GRH, com a ambição de promover melhores resultados nos professores, nos seus alunos e nas escolas.

Desta perceção, pudemos analisar que, em torno do profissional docente existe uma preocupação interna e externa à instituição escola para o colocar numa posição mais facilitadora do seu sucesso. Esta intenção tem em comum o facto de tanto o setor político como o gestor escolar serem dotados de poderes decisórios próprios. Assim, sugere-se que a valorização intencional ao professor emerge como um *input* da organização Educação na ambição de melhores resultados.

Mas pudemos detetar outra forma de valorização dos professores suportada no trabalho do professor. A sua valorização pelo exterior, designadamente pela sociedade. Este reconhecimento não será uma valorização profissional, no sentido de dotar o professor de meios ou competências a um exercício mais adequado.

C.18: A valorização dos recursos humanos no exterior configura-se como a apreciação do desempenho dos professores ao serviço da missão pública de educação. Isto é, uma forma da sociedade reconhecer o trabalho realizado ou atribuir relevância ao serviço prestado pelos professores.

A comunidade parece valorizar o sucesso que a escola e os seus professores conseguem promover nos alunos. Para além do sucesso académico, valorizam-se os resultados que

permitam formar os alunos para o mercado de trabalho, promover a cidadania e o ingresso na vida ativa (U2.5C1.2).

Analisando de que forma a valorização dos professores em termos públicos terá influência na sua motivação, sugere-se que a AP da educação deverá ter formas pensadas para a alcançar. Um dirigente sindical, sugere:

“(…) uma série de medidas pensadas para a valorização dos professores em termos públicos. E não é só de autoridade como está lá e foi falado no parlamento o ano passado. É efetivamente mostrar que a classe dos docentes é uma classe fundamental para o futuro da sociedade. Portanto, os cidadãos serão tanto melhores quanto efetivamente os professores estiverem motivados e forem capazes de passar os valores fundamentais para a sociedade” (U2.5C2.2).

Revela-se a ideia que a valorização dos professores pela sociedade – entendendo-se que são uma classe atuante para o futuro da sociedade – coloca os professores em situação privilegiada para preparar os cidadãos para a vida ativa.

Propõe-se que a perceção da sociedade sobre o desempenho docente será a consequência de uma preocupação organizada. Embora a noção de valorização dos professores possa ser entendida como a análise da forma como cada professor está comprometido e adequado com o exercício da sua atividade, sugere-se que a organização escola deve facilitar o entendimento público da função desenvolvida pelos professores.

Solicita-se que a escola tenha a preocupação de influenciar a comunidade exterior, criando interesse pelas estratégias que desenvolveu para exercer a sua função educativa. Produzindo assim satisfação pelo sistema escolar, em particular pela valorização dos atores educativos, os professores. Esta ação, na perceção de um político, é designada por *marketing*. Na sua expressão:

“O *marketing* faz parte da escola. O *marketing* educativo e o *marketing* escolar devem ser construídos de forma muito clara e a respeitar o estatuto do próprio indivíduo, mas ao mesmo tempo que possam valorizá-lo.” (P2.6B2.3).

As escolas na sua generalidade têm o cuidado em divulgar os seus resultados sob a leitura do *ranking* em que ficaram posicionados. Sobre estes dados, propõe-se o hábito de tornar público as suas práticas de RH, desenvolvidas pela escola para sustentar os resultados (P1.6C1.1).

Sustenta-se uma visão de que os resultados que os professores promovem são influenciados pelas opções de gestão de RH da escola (P1.6C1.2). Desta forma se compreenderá que uma comunicação estabelecida para o exterior da escola – com a amplitude do que se conseguiu realizar, mas também a forma e com quem – tenha a capacidade de trazer reconhecimento ao trabalho da escola em geral e uma valorização dos professores em particular.

Sugere-se a prossecução de uma valorização dos professores no exterior. Uma ação que trará dignidade ao profissional por pertencer a uma determinada escola, confluindo num maior alinhamento entre o indivíduo e a escola. Espera-se assim induzir na sociedade uma perceção da qualidade da escola (P2.6C1.3).

Assim se compreenderá:

P.18: A prossecução de processos de valorização dos recursos humanos no exterior coloca as escolas em posição favorável à obtenção de melhores resultados, capaz de incutir uma noção da qualidade das mesmas na sociedade.

5.6.5. PERCEÇÃO DE QUALIDADE DA ESCOLA

Quando se reflete sobre a qualidade da escola poderá pensar-se que a instituição transmite uma imagem de qualidade à sociedade. As referências recolhidas sustentam esta perspetiva, em especial junto das pessoas que lidam com a escola de forma mais direta: alunos, famílias ou empresas. Para eles, a noção de qualidade da escola é sugerida como um resultado das experiências recolhidas, através do contacto com o trabalho de certos profissionais.

Numa entrevista foi dito:

“(…) essa mesma qualidade é facilmente percecionada pelos cidadãos, particularmente pelos encarregados de educação, que têm uma perceção muito clara de quando é que um professor está enquadrado com um determinado processo ou com um determinado perfil de alunos, ou não” (P3.6C1.2).

Sugere-se que as famílias procuram para a educação e formação dos seus filhos uma escola onde consigam identificar um corpo docente competente e comprometido com a missão educativa. Assim, uma escola será reconhecida através da apreciação do desempenho dos professores com quem as famílias contactam, sustentando as decisões de inscrever outros alunos (D1.5C1.1). Compreende-se desta forma que a afluência às matriculas de uma escola será um indicador da qualidade da instituição percecionada pelas pessoas, assente nas provas dadas, competência e empenho do pessoal docente da organização (D1.5A1.3).

Sobre a lógica exposta, podemos identificar o registo seguinte:

“As escolas que têm recursos humanos melhores, mais apetrechados, com maior currículo – embora esse currículo não seja denunciado – são aquelas que apresentam melhores condições e para as quais os pais orientam os seus filhos” (U1.5A1.1).

Assim, impõe-se compreender melhor a abrangência do conceito de qualidade que os nossos entrevistados abordaram. Isto é, que variáveis contribuem para um sujeito considerar uma escola como uma instituição de qualidade?

“A qualidade do processo educativo, normalmente, está associada aos resultados” (P3.6C1.1).

Este é o pensamento de um político com responsabilidades na Educação Pública e pode ser considerada como uma variável que suporta uma noção de qualidade. Compreende-se, de uma forma estrita, que uma escola que promove os melhores resultados dos alunos é uma escola de qualidade.

Os resultados académicos dos alunos parecem ser relevantes para transmitir à sociedade uma imagem de qualidade da escola, mas não será um atributo único. O conjunto de professores da escola e a satisfação dos alunos na instituição também aparentam contribuir

para classificar uma escola. Conseguimos identificar esta ideia no discurso de um parceiro económico, que, ao refletir sobre o que o levaria a matricular um filho numa determinada escola, reiterou:

“(...) procuro uma escola que tenha bons resultados, que os alunos tenham boas notas, que tenha bons docentes. Que seja uma escola que dê qualidade aos seus alunos, que estes se sintam confortáveis ali” (E1.6C1.1).

Para além dos resultados académicos pudemos também identificar a formação em cidadania e a preparação para o mercado de trabalho como missões da escola que são reconhecidas pela comunidade (U2.5C1.2). Reforça-se que a escola, mais do que apresentar resultados, para transmitir uma noção de qualidade, tenha que ir ao encontro da satisfação das pessoas, como foi referido por uma diretora escolar:

“Apesar de isto ser uma escola, as escolas são organizações, e têm como principal objetivo a satisfação dos seus clientes. Sejam eles os alunos que estão cá dentro, sejam os pais dos alunos, sejam eles as empresas que procuram os jovens que saem da formação profissional” (D3.6C1.1).

Propõe-se que a satisfação dos *stakeholders* realiza-se sobre um ponto comum, o aluno. No entanto, a noção de satisfação parece provir de sensibilidade distintas, como são exemplos: os sindicatos; a escola, as associações de pais ou os parceiros económicos. Desta forma se compreenderá que cada uma das partes interessadas apresente uma forma distinta de explicar a sua satisfação perante a escola (D2.6C4.1).

Na sociedade, a perceção de qualidade das instituições parece surgiu na dependência da sua ação na escola. Os *stakeholders* de cada estabelecimento de ensino são convidados a participar na construção do projeto educativo da organização. Neste contexto, percecionam a instituição escola de uma forma distinta do passado (D2.6C1.3). As associações de pais em particular são estimuladas a promover equilíbrios entre a escola, os pais e os alunos, ambicionando desenvolver soluções ponderadas para as partes (S2.6C4.1; S3.6C4.1).

Do exposto, configura-se ser possível sistematizar que:

C.19: A percepção de qualidade da escola surge dos seus resultados. Se analisado numa perspetiva que se limita aos resultados académicos, uma escola que promova bons resultados aos seus alunos é uma escola de qualidade. Aplicando uma visão mais ampla, os resultados podem ter a amplitude de uma formação cívica, cultural, desportiva ou profissional, que prepare o aluno para a vida ativa e tenha como paradigma o envolvimento da comunidade com a escola e o desenho de soluções adequadas às suas necessidades.

Do envolvimento dos vários parceiros com a escola surgem percepções distintas da sua qualidade e do contributo dos mesmos para alcançar o sucesso esperado. Os sindicatos, por exemplo, sustentam a sua colaboração na legislação produzida para o setor da Educação, no desígnio da sua colaboração nos concursos e da organização do ano letivo (U2.6C4.1). As conferências de imprensa, tal como uma comunicação que dê a conhecer à sociedade os problemas da educação pública, também são mencionados como contributos (U2.6C4.2). Todavia, existirão sensibilidades, em particular da vertente económica, que não reconhecem o contributo dos sindicatos para a qualidade das escolas, preferindo considerar a escola como promotora privilegiada da sua qualidade (E2.6C4.2).

Os políticos atestam a qualidade das escolas pelos resultados que elas obtêm. As escolas têm objetivos estratégicos e operacionais que são medidos e comunicados à tutela (D3.6C2.1). Estas medidas suportam uma imagem de qualidade da escola, pela forma como cumpriu os seus objetivos. Compreende-se que o trabalho da escola fica restringido à prossecução de objetivos estabelecidos para conseguir transmitir ao setor político uma noção de qualidade do seu trabalho (T1.6C2.1).

Mas, para estes atores, a qualidade das escolas pode também ser compreendida noutra dimensão,

“(...) no reconhecimento e respeito que a comunidade tem pela escola, pelos agentes educativos e por todos os elementos” (P2.6C2.2).

Sugere-se, em consequência, que a confiança que os cidadãos têm na escola é uma informação relevante para os agentes políticos. Propõe-se, desta forma, que as escolas atendam à satisfação do seu público alvo e recursos humanos, de forma a conseguirem induzir na sociedade um sentimento de confiança, que possa suportar uma conceção da qualidade do estabelecimento (P2.6C2.3).

Considera-se que, para os políticos, a qualidade das escolas é uma conceção ponderada entre os resultados que obtêm e a sua capacidade de resposta às necessidades das comunidades envolventes. O político parece estar apto a aceitar vários cenários de execução da missão da escola, desde que exista uma concertação funcional entre a escola e a sociedade. Como nos foi referido:

“Os políticos, desde que não tenham problemas, está tudo bem. Desde que não haja barulho de fundo na sociedade, eles aceitam” (P0.6C2.1).

E os parceiros económicos? Numa perceção recolhida num sindicato, sugere-se que eles não têm uma ideia do que se faz nas escolas, pelo que não refletem nenhum pensamento sobre a qualidade das instituições de ensino secundário (U1.6C3.1). Nesta lógica, é possível dizer que se a escola puder trazer alguma rentabilidade ao mercado será vista com uma certa relevância (T2.6C3.2).

Contudo, a proximidade entre as escolas e os parceiros económicos parece estar a aumentar. Escolas que tenham a capacidade de formar os cidadãos em moldes que as empresas julguem adequadas à sua atividade e que consigam interpretar as PPE, criando respostas necessárias ao contexto local, produzem uma segurança no tecido empresarial que os pode fazer decidir investir ou posicionar-se em determinadas áreas, pelo potencial de sustentabilidade e retorno do investimento (P2.6C3.1). Algumas empresas já começaram a aliciar as escolas a lançarem ofertas formativas que respondam a necessidades do mercado de trabalho (S3.6C3.1).

Expressa-se a noção que as empresas percecionam a escola numa vertente económica. Deste modo, o cidadão é entendido na sua componente produtiva. Posição que parece contrastar com a tradição da escola pública, em formar um cidadão e não apenas um profissional (P0.6C3.1). A escola pode ser compreendida pelos parceiros económicos como

muito teórica e pouco focada nas práticas que sejam úteis ao mercado, sugerindo-se que o equilíbrio entre a teoria e a prática poderia promover uma aproximação entre as escolas e as empresas (D2.6C3.1).

Mas os cursos de nível secundário vocacionados para o ingresso na vida ativa – como sejam os cursos de educação e formação ou os cursos profissionais – já começaram a alterar o relacionamento entre a escola e o tecido empresarial (T2.6C3.3). Por via destes cursos passamos a assistir uma relação mais próxima entre as instituições referidas, trazendo responsabilidades mútuas à formação dos alunos (T2.6C3.4).

Estando esta investigação focada no contributo que a GRH pode dar à perceção de qualidade da escola, como podem os professores influenciar a perceção das empresas? Os professores adequados e motivados no desempenho das suas funções dos cursos, são sugeridos como um capital relevante ao sucesso dos alunos e dos cursos. As equipas de professores dos cursos profissionais interagem direta ou indiretamente com os agentes económicos e promovem nesses parceiros uma imagem de qualidade da formação desenvolvida pela escola (U2.6C3.1). Professores e orientadores de estágio são avaliados pelas empresas pela forma como desenvolvem a sua atividade (E2.6C3.1). Sugere-se desta forma a relevância das opções de GRH que os selecionaram e apoiaram no exercício das suas funções para criar uma perceção de qualidade do setor.

A perceção de qualidade da escola não será uma medida única ou universal. Dependerá do contexto local, socioeconómico ou da sensibilidade dos parceiros educativos. Como fator comum para sustentar a perceção de qualidade, destacam-se os resultados esperados, mas mesmo a noção de resultados poderá ser estrita ou lata. Outra noção emergente é que a escola será considerada com qualidade se responder às necessidades e expetativas dos seus *stakeholders*. Posição semelhante à preconizada por Fonseca (2009).

P.19: A qualidade das escolas configura-se como uma análise da concretização do papel da escola na satisfação dos seus parceiros. Sem uma medida comum, cada ator parece avaliar a ação da escola em conformidade com as suas expetativas.

Num tempo em que o desempenho parece ter ganho alguns anticorpos, a qualidade parece surgir como medida de análise do exercício da escola. Desta forma, sugere-se que os

resultados de políticas públicas de educação são avaliados pela satisfação da comunidade com a escola, designando-se essa medida por qualidade.

5.7. SISTEMAS DE PROCEDIMENTOS: *System*

5.7.1. COMUNICAÇÃO INTERNA

Foram identificados dezassete códigos de primeira ordem sobre comunicação interna à escola. Verificamos que os mesmos foram revelados apenas por intervenientes que operam numa relação quotidiana com a escola: diretores executivos de escola; professores; alunos e famílias.

Por comunicação interna, poderá entender-se:

C.20: Processos formais ou informais que permitem aos múltiplos atores do processo educativo/formativo, informar, compreender ou conhecer a posição dos intervenientes.

Um diretor refere que, quando confrontado com decisões polémicas, recorre à comunicação com os professores para lhes transmitir o suporte racional, a justificação da decisão. Esperando que os docentes, mesmo não concordando com as medidas, possam compreender que existem motivos e transparência no processo decisório e entendam a respetiva lógica subjacente (D1.3B1.2).

A comunicação estabelecida entre a gestão escolar e os docentes é proposta como uma forma de respeito pela pessoa que é o profissional, tal como pelo seu trabalho. A decisão *top-down* continua a ser observada na gestão das escolas, mas a comunicação configura-se como uma forma de melhor fazer compreender os atos de gestão e contribuir para gerir conflitos que ocorram sobre as decisões (D1.3B1.3).

A relevância da comunicação na dialética entre a gestão e a escola é assim referida:

“(…) temos de ter um conhecimento profundo daquilo que se passa nas escolas e isso obriga-nos a estar atentos a várias formas de comunicação e a várias formas da comunicação nos chegar” (D1.7A1.1).

A comunicação interna colabora na resolução de conflitos, não apenas com origem nas decisões dos órgãos dirigentes, mas também sobre outras vivências da escola.

Exemplo de contributo sobre a resolução de conflitos que cheguem pelas famílias será a existência de algumas associações de pais. Esta estrutura pretende ser uma ponte entre os alunos, professores, famílias e órgão de gestão. A sua existência apresenta a valência de funcionar como antecâmara da gestão de conflitos entre as partes, suportada numa comunicação organizada entre representantes das partes, que possam colaborar para a diluição ou resolução de algumas divergências (S1.6C4.3).

Quer por via do associativismo, ou por outras vias de comunicação encontradas pelas escolas, compreende-se que

“(…) os pais não podem estar longe, porque a escola sem o apoio dos pais tem mais dificuldade em exercer a sua função” (D2.6C1.2).

Na relação exposta entre a comunicação e os conflitos, é pronunciado que os processos de mudança pelos quais uma organização atravessa devem ser suportados em mecanismos de comunicação apropriados, que consigam divulgar a informação por forma a evitar desencontros e conflitos entre os envolvidos (S2.3B1.2).

Contudo, o que se entende por comunicação adequada reveste-se de ambiguidade. É sugerido que o propósito da comunicação é gerar entendimento e compreensão entre as partes, mas, a diversidade dos conteúdos em causa, dos intervenientes ou dos contextos em que ocorrem, não permitem estabelecer uma forma unificada de comunicar eficazmente. Admite-se que exista uma comunicação estabelecida no interior das escolas, sendo que, por vezes, seja mesmo excessiva e possa fomentar a ocorrência de conflitos (S2.3B1.3).

A inovação também surge abrangida pela comunicação. O processo de transformação que ocorre pela inovação é compreendido como positivo, pela forma como consiga produzir melhores resultados. Desta forma, os órgãos de gestão procuram que bolhas de práticas ou processos aferidos positivamente, possam, por processos miméticos, influenciar a restante comunidade. Para tal, recorrem à comunicação destas experiências piloto, associadas aos seus resultados, por forma a compartilhar com os professores uma transformação pretendida (D2.6B2.2).

Subliminar à comunicação conseguimos identificar uma intenção da gestão: a melhoria de resultados. Seja pela difusão da inovação, pela negociação de conflitos, ou pela compreensão da cultura organizacional, a preocupação em atender à comunicação suporta-se numa reflexão conjunta das condições com vista à melhoria. Como afirma um professor:

“(...) no fundo tem de haver uma boa comunicação entre todos, para refletir no que está bom e tentar melhorar, e no que não está tão bom e também podemos tentar melhorar” (T1.6C4.1).

A comunicação pode ter a habilidade de aproximar as pessoas num diálogo construtivo em torno da organização escola. Compreende-se que a comunicação seja relevante para explicar e comprometer as pessoas com a organização (D1.3B1.1), uma forma de partilha entre as pessoas que ambiciona uma simbiose pessoas/escola.

Vivemos hoje um momento em que a comunicação está ao alcance de todos. Comunica-se por diversos meios ou plataformas. Porém, esta comunicação massificada que a sociedade em geral experiencia pode não estar ao serviço da escola. Recolhemos antes, que o meio envolvente influencia a escola nos seus valores e práticas. Pelo que a escola parece não ter margem para não ter mecanismos de comunicação internos em que consiga articular os interesses pessoais com a organização.

Um diretor defende o argumento que o bem da escola será o bem da sociedade, tentando invocar o interesse público. Para defender esse interesse, apresenta a pertinência de conseguir passar uma informação transparente e frontal das decisões, tendo a consciência

que os professores são pessoas e por vezes é necessário mexer em interesses privados (D1.7A1.2).

Num respeito pelas pessoas, pela cultura do indivíduo, a comunicação pretende trazer compreensão e cooperação dos profissionais, mostrando que o exercício de gestão não se faz em casos particulares, mas sobre o interesse geral da escola, em última instância, o interesse dos alunos (D1.7A1.3).

Pelo exposto:

P.20: A comunicação interna é um processo privilegiado para promover uma simbiose entre as pessoas e a escola, na capacidade que apresenta de estabelecer relações entre as pessoas e a gestão. Em particular, colabora para a resolução de conflitos.

5.7.2. CONTEXTO DA ESCOLA

A RAM tem 25 instituições públicas de ensino com a oferta do ensino secundário. Algumas situadas em meio urbano, outras no meio rural. A maior – em termo de número de alunos no ano letivo 2016/2017 – com 2515 alunos, a menor, com 5 alunos. Uma na ilha do Porto Santo, as restantes na ilha da Madeira. Duas escolas com oferta restrita ao ensino profissional.

Todas as escolas públicas estão limitadas à legislação/regulamentação definida politicamente, uma condicionante que as restringe na sua ação. Sobre este referencial, e na autonomia que detêm, cada uma delas constrói um projeto educativo. Todavia, os dados antes referidos sugerem uma diversidade no parque escolar regional – fruto de variáveis do meio onde a escola está inserida – e que parecem condicionar a interpretação que cada estabelecimento de ensino tem de realizar sobre a forma de cumprir a sua missão.

Embora não tenhamos encontrado referências explícitas ao que se entende por contextos de escolas distintos, compreendemos da observação realizada que dimensões de ordem social,

económica/financeira e cultural, são exemplos de variáveis emanadas pelo meio, que a escola a curto prazo não ambiciona alterar. As variáveis referidas sugerem-se como fatores que condicionam as opções de gestão da escola, assim como os objetivos que se propõe alcançar.

Numa conceção padronizada do que é o papel da escola e os resultados que consegue alcançar, medem-se resultados sem atender ao contexto e expõem-se publicamente resultados comparativos, como é exemplo o *ranking* das escolas acerca dos resultados dos exames nacionais. Sugere-se uma visão indiferenciada da realidade, sem atender a particularidades locais, num exercício em que os processos mediadores entre o desejável e o exequível são sonegados.

Com outra conceção, um docente tenta contrariar a indiferenciação das escolas. O profissional em causa também é presidente do conselho da comunidade educativa, pelo que detém informação privilegiada sobre a gestão da escola. No seu depoimento, refere que a sua escola, em articulação com a SRE, procedeu a um levantamento de dados, que permitiu concluir que essa instituição era a que apresentava uma maior percentagem de alunos com escalão 1 de ação social escolar na RAM. Numa referência explícita ao contexto financeiro dos discentes, este dado é apresentado como relevante para compreender e analisar os resultados dos alunos. Concebe o nosso interlocutor que as metas alcançadas pelos alunos da sua escola podem parecer más, mas se analisadas com a consciência da fragilidade financeira dos mesmos e das suas famílias, os resultados podem parecer melhores do que seria espetável (T2.6C2.2).

O contexto da escola é proposto como influente no processo mediador entre o projeto desenhado – seja a nível central ou local – e os resultados alcançados. Esta ideia é reforçada por um encarregado de educação e presidente de uma associação de pais, ao afirmar que o sucesso deve ser analisado na medida do esforço que foi desenvolvido, na proporção do que foi pedido e conseguido, atendendo ao contexto em que a atividade da escola ocorre. Concluiu com a perceção de que

“(…) a medição do resultado final sem o contexto do que aconteceu até aí, pouco vale” (S2.4B3.1).

As particularidades oriundas do meio onde a escola está inserida parecem produzir contextos diferentes, problemas e dificuldades locais. Sobre esta conceção, é proposto que o sucesso de uma escola não deve ser comparado com o sucesso de outra, recorrendo a uma medição uniforme, ou desprezando os contextos em que o sucesso ocorre (S2.3C1.1).

É proposto que as contingências do meio, que recaem sobre as escolas, colocam as instituições e os alunos em pontos distintos à partida. Pelo que pedir a diferentes estabelecimentos de ensino a obtenção de resultados semelhantes, pode significar o exercício de esforços incomparáveis (S2.3C1.2).

Assim se adianta a compreensão de que:

C.21: O contexto da escola é constituído por um conjunto de variáveis endógenas ao meio onde a escola está inserida, tais como, de ordem: social; económica/financeira; cultural; geográfica.

Em coerência com as análises anteriores e concebendo que o professor é um ator privilegiado no processo educativo que as escolas desenvolvem, um docente com determinadas características pode estar em melhor ou pior posição para propiciar bons resultados nos alunos. Existindo um perfil profissional que pode estar mais, ou menos adequado ao exercício da docência num certo contexto, será recomendado conhecer o meio onde o professor vai trabalhar, uma vez que esta análise é considerada relevante para os resultados que se podem alcançar. Sugere-se a noção que a GRH deve atender ao contexto e necessidades específicas para ganhar coerência de ação, na ambição de fornecer respostas mais adaptadas ao meio.

Pelo que se entende:

P.21: O contexto da escola é uma dimensão a considerar no planeamento e concretização da missão pública da escola, sendo que a gestão dos recursos docentes deve atender a estas dinâmicas para proporcionar respostas mais adequadas ao meio e com a propensão de melhores resultados dos alunos.

No particular da afetação dos RH às escolas, conseguimos identificar a noção de que a adequação do profissional docente a cada instituição deve realizar-se com a consciência de que o contexto do meio produz necessidades específicas, a serem articuladas com o professor. Nesta condição, um político compreende que

“(...) a procura do perfil de docente que se quer para uma determinada escola, tem muitas vezes a ver com essa consciência, do conhecimento do contexto e da necessidade em dar respostas adequadas ao meio” (P3.6C2.1).

5.7.3. PERFIL DA ESCOLA

Se o contexto da escola surge como um conjunto de condicionantes provenientes do meio e transferidos ao estabelecimento de ensino, o perfil da escola apresenta-se como uma dimensão constituída no seio da organização ou na dialética escola/meio.

Verificamos que a escola é constituída por uma multiplicidade de ofertas formativas – definidas pelos seus órgãos, em parceria com a tutela e com vista a responder às necessidades envolventes – pelo que, no quotidiano da escola, podem ser identificadas múltiplas tarefas e serem desenvolvidas, tal como diferentes perfis de pessoas.

Na dinâmica entre a organização e os RH, um diretor de uma escola apresenta um exemplo de cuidado com a tarefa, numa dialética entre o desempenho profissional e os melhores resultados organizacionais:

“Numa escola como a nossa, com uma média de 25 ou 26 alunos [por turma] dá uma imensidão de alunos. Uma pessoa não pode ter qualidade de trabalho com essa quantidade de alunos. Assim este ano, os professores de português, não têm mais de 4 turmas, sendo uma decisão tomada em relação ao grupo todo” (D1.5A2.2).

O exemplo exhibe a preocupação de gerir os recursos em função do perfil específico de determinadas tarefas. Lê-se uma recusa pela indiferenciação dos processos educativos e

perceciona-se que o perfil de determinadas tarefas dentro da escola deve ser pensado estrategicamente.

Outro exemplo de cuidado com o conhecimento de determinadas tarefas foi dado por um professor:

“É importante conhecer as turmas para saber a quem se entregam as turmas, em especial o diretor de turma. Temos colegas que são sempre diretores de turma no 2.º e 3.º ciclos, e por alguma razão temos boa fama nestes ciclos” (T1.5A3.2).

Pelos pensamentos recolhidos poderá sugerir-se que:

C.22: O perfil da escola suporta-se numa análise ampla do que a mesma se propõe desenvolver, na oferta formativa que constrói, numa dinâmica com os meios humanos que dispõe e com as necessidades da comunidade envolvente.

As escolas definem uma oferta formativa que conflui numa definição do que será o seu perfil. Entende-se que uma escola profissional terá um perfil de ação distinto de uma escola que promove a formação de carácter geral para prosseguir estudos. Sendo que a maioria das escolas apresentam os dois tipos de oferta, parece ser de esperar que coexistam vários perfis de necessidades. Compreende-se que

“(…) um aluno que escolhe o ensino regular, não tem o mesmo perfil nem tem as mesmas necessidades do que um aluno que escolhe o ensino profissional” (D3.6B4.1).

Por conseguinte, será de esperar que o perfil dos alunos tenha influência no perfil da escola, na prossecução das diversas ofertas formativas a que se propõe.

Uma área onde as escolas apresentam oferta formativa é a formação de adultos. Nessa circunstância, um político detetou um desafio. Em 2017, a RAM tinha 22.000 desempregados, 50% deles sem o 9.º ano de escolaridade. O contexto em causa é sugerido como uma oportunidade de valorização dos professores e formandos. Os professores teriam a oportunidade de interpretar as necessidades e promover a transformação desses cidadãos.

Os formandos seriam valorizados pela sua qualificação, aumento de competências e potencial de produtividade (P2.5C2.2).

Deteta-se a necessidade em formar o cidadão não ativo, com a intenção de lhe conferir competências que o mercado de emprego reconheça como relevantes e promova um encontro favorável entre empregador e empregado. Esta lógica parece ter induzido uma aproximação das escolas às empresas, que antes não existia (T2.6C3.3). A relação estabelecida compreende responsabilidade mútua, a escola passa a preocupar-se com uma formação mais adequada às necessidades do mercado, mas as empresas – por via dos estágios ou parcerias com as escolas – também colaboram com o processo formativo do cidadão (T2.6C3.4).

Algumas empresas, que estabeleceram com as escolas uma colaboração mais assídua, chegam a influenciar os currículos dos alunos, no sentido de tornar a formação proporcionada pela escola mais coerente com as suas necessidades (E1.6C4.2). Outro parceiro económico da escola realçou a mesma necessidade: o desejo das escolas formarem numa componente mais prática e próxima das solicitações das empresas, de forma a integrar o funcionário recém-formado, solicitando menor esforço do empregador (E2.6A1.2).

A formação interpretada como a prossecução de uma política de ensino, posta em prática através de programas específicos, parece ter o seu sucesso dependente da forma como é operacionalizada. Todavia, a adequação de perfis entre o professor e o curso/turma é sugerida como o meio apropriado à obtenção de melhores resultados (S1.6A1.1).

Para ambicionar melhores resultados na formação proposta refere-se o seguinte pensamento:

“A nível de recursos humanos ia escolher aquele professor mais adequado ao programa, tentando colocar a pessoa certa no lugar certo” (S1.6A2.1).

O programa formativo é uma intenção, pode estar bem articulado e pode estar a desenvolver-se. Porém, sugere-se que o mais relevante destas ofertas formativas será a existência de recursos adequados à população alvo, de forma a criar nos destinatários um

reconhecimento pela sua boa execução (P1.6B1.1). Por outras palavras, concebe-se que, para obter melhores resultados nesta PPE, a maior relevância assenta na

“(…) lógica de encontrar os perfis e competências mais adequadas dos docentes, para que esse tipo de ofertas e programas educativos possam ter sucesso” (P1.6B1.2).

Desta forma, são identificados argumentos que suportam a ideia:

P22: A relevância em conhecer o perfil da escola reside na possibilidade em promover maior coerência entre as singularidades das ofertas disponibilizadas e os recursos humanos docentes que a escola dispõe. No pressuposto que essa adequação promova melhores resultados.

Numa escola com uma oferta mais diversificada, numa relação mais próxima com a comunidade e numa lógica de respostas adequadas às necessidades que lhe transmitem, a GRH parece ter um papel mais relevante na gestão das escolas. Sugere-se que será a capacidade dos professores em responder adequadamente às novas necessidades, passadas à organização num ritmo considerável, que possibilitará obter bons resultados de políticas públicas (P3.6B1.2).

5.7.4. AVALIAÇÃO DA ESCOLA

É sugerido que avaliar uma escola implica a compreensão da sua realidade específica. Não querendo assumir que todas as escolas são diferentes – porque é sentido que “as escolas existem para promover o sucesso dos alunos, para a inserção social” (D1.5B6.1) – o que se recolhe é a ideia que as escolas perseguem uma missão comum de formas distintas.

Os resultados escolares alcançados pelos alunos são vistos por alguns diretores como relevantes para avaliar a escola. Recolhemos de um deles a preocupação em promover os resultados dos alunos:

“Cada escola tem um conjunto de valores que são importantes para ela. Mas numa escola que é vocacionada para o ensino secundário, quer para prosseguir estudos ou ingressar no mercado de trabalho, nós temos de ter um cuidado especial com essa gente, temos que ter a noção que os resultados escolares são essenciais” (D1.5B6.2).

Nessa perspetiva, parece que os resultados dos alunos são sinónimo do sucesso da escola, promovendo, dessa forma, uma avaliação da organização.

Porém, a maioria das escolas secundárias apresenta uma oferta que contempla cursos regulares para continuação de estudos, mas também cursos profissionais e outros. Assim, perante uma especial atenção aos resultados dos alunos que seguem para as instituições de ensino superior, fica a indefinição do quanto os resultados dos alunos dos cursos não regulares são considerados na avaliação da escola.

A questão que parece colocar-se é a seguinte: se a avaliação de uma escola é medida pelos resultados de apenas uma parte dos alunos, será esta uma avaliação representativa do contexto da escola e do seu perfil? Sugere-se que a avaliação de uma parcela tida pelo todo, poderá estar a deturpar a imagem geral da escola.

A mencionada imagem parcial dos resultados da escola pode indicar a cultura de uma instituição que esteve habituada à educação regular e ainda não incorporou a realidade dos cursos não regulares. A presente dinâmica das escolas compreende uma oferta formativa diversificada, ambicionando que todos os alunos encontrem uma oferta próxima das suas necessidades. Todavia, a estratificação das respostas que as escolas promovem ainda parece ocorrer com algumas dificuldades (P2.6A1.1).

Para outros interlocutores, os resultados escolares dos alunos têm de ser analisados na ótica do contexto onde são produzidos (T2.6C2.2), pelo que não fará sentido configurarem-se como uma avaliação da escola. Compreendem-se diferentes perspetivas do que será a avaliação da escola e a mesma parece estar relacionada com os interesses de quem avalia, como sustenta Fernandes e Caetano (2007).

Um encarregado de educação, quando apresenta a preocupação em escolher uma escola para o seu educando, emite uma avaliação das escolas que coloca como opções. Não

desprezando uma possível consulta ao *ranking*, a sua avaliação tenta promover a melhor adequação entre o que percebe das escolas e as necessidades que procura satisfazer.

A ideia é relevante no âmbito da nossa investigação, pois é reveladora de uma lógica de dependência entre a escola e o professor, promotora de uma GERH. A avaliação dos professores e da escola apresenta uma margem de pensamento que não assenta numa avaliação de resultado final, mas numa avaliação diagnóstica, ao serviço de uma gestão estratégica da organização escola.

Uma gestão estratégica pode ser revelada pela coerência entre os processos por forma a viabilizar a administração, entenda-se aqui, a existência de harmonia entre os modelos de avaliação dos professores e das escolas.

Todavia, a percepção de alguns *stakeholders* é a ausência de coerência entre os modelos. Um político justifica esta situação pela dificuldade de os executivos escolares poderem ligar os objetivos dos professores aos objetivos da escola (P2.4B2.2). Corroboram a carência de harmonia entre os modelos: dirigentes escolares (D3.4B2.1); e dirigentes sindicais (U1.4C2.1; U1.4B3.1).

É consensual a ideia que uma avaliação à organização e aos seus professores deveria ter como substrato a ideia de uma gestão integrada entre a escola e os seus RH, mas para já esta não ocorre (P0.4B3.1). Mas, também é notório o desejo da sua existência.

A falta de uma gestão integrada entre a escola e o professor é vista pelo poder político como uma desvantagem na obtenção de melhores resultados. A falta de coerência entre as variáveis que avaliam o desempenho de cada uma das unidades parece comprometer os resultados sobre variáveis comuns. Daqui, conclui-se que a ausência de coerência entre os modelos e a regulamentação não permite uma visão estratégica das escolas e coloca dificuldades à gestão das instituições (P2.4B2.4; P2.4B3.2).

Contudo, conseguimos identificar uma escola que, perante a incapacidade de apoiar-se na regulamentação para gerir estrategicamente a os seus recursos, não deixou de o fazer. Revela-se assim a ideia que a gestão escolar não é uma decorrência do poder político, mas uma capacidade local.

Referiu um diretor:

“Quando escolhemos os professores para os horários que temos na escola, isso é feito para os cursos científico humanísticos, para os cursos profissionais, para os CEF e para os EFA, tendo em conta o perfil de cada um deles” (D1.6B1.2).

No caso concreto, parece existir a prática de atender à harmonia das necessidades da instituição, isto é, promover uma adequação entre os perfis dos professores com os perfis das ofertas curriculares disponibilizadas (D1.6B4.1).

Compreende o mesmo sujeito que um profissional pouco adequado numa tarefa pode apresentar um bom desempenho noutra área (D1.6B4.1), pelo que será o conhecimento do perfil do professor que dará à gestão a possibilidade de o adequar à melhor função, promovendo um maior sucesso do indivíduo e da organização. Revela-se a importância em deter uma avaliação do perfil do professor e das tarefas da escola, no sentido de melhor rentabilizar os profissionais (D1.6C2.2).

Assim como um professor pode ser avaliado como mais eficiente no desempenho de uma oferta formativa sobre outra, o mesmo também poderá ocorrer com a presença de um professor numa escola, ou noutra. Numa declaração recolhida é afirmado que a eficiência de um professor depende da escola onde está colocado e tem a ver com o modelo de gestão (E2.5B4.1).

Se atendermos à prática do diretor, que afeta os professores às funções, num pensamento estratégico entre as pessoas e a instituição, podemos compreender que um professor nessa escola poderá ser mais eficiente do que noutra, que opta por promover uma distribuição de serviço por lista graduada. Contudo, parece ser possível admitir que alguns professores podem ser eficientes sem sofrer influências do modelo de gestão.

Embora uma avaliação formal – que promova o conhecimento dos intervenientes – não esteja estabelecida, é um sentimento partilhado que é importante conhecer as tarefas e os profissionais para se proceder ao ajuste mais adequado (T1.5A3.2).

Aprofundar esta questão conduz-nos a refletir a noção da pessoa na tarefa. Onde um determinado professor vai exercer a sua ação letiva é numa certa oferta formativa, de forma particular e numa sala de aula. Uma turma será um conjunto de atributos e competências, que é visto como um todo, na procura do professor mais adequado (D2.5A2.2). Contudo, não deverá ser ignorada a dimensão individual do aluno, na relação com o seu professor. Acerca dos processos de avaliação, um estudante referiu a inexistência da apreciação da relação entre ambos (S1.4B2.1), alertando que a avaliação do perfil da escola deverá ter em conta a dimensão do aluno.

Concluindo, recolhe-se uma noção:

C.23: A avaliação da escola é uma apreciação da resposta que a instituição dedica às necessidades da comunidade local, restringida por fatores do meio onde a escola está inserida, assim como pelas soluções formativas que concebeu.

Tal como uma compreensão:

P.23: A avaliação da escola, além de promover uma medida de desempenho organizacional, é uma dimensão que se deve relacionar com a avaliação dos professores, por forma a promover uma estratégia comum e alcançar melhores resultados educativos/formativos.

5.7.5. ADEQUAÇÃO PROFESSOR/FUNÇÃO

A adequação professor/função foi percecionada na investigação como um processo relevante para compreender a influência que a GRH pode ter sobre os RPPE. Se as categorias como o recrutamento/seleção e mobilidade, a inovação ou a avaliação de professores e escolas podem contribuir para perceber os processos mediadores que estudamos, a adequação professor/função refere-se à ação do órgão de gestão escolar, que promove a integração entre o profissional e a organização com a ambição de alcançar melhores resultados.

Os argumentos que sustentam a relevância do processo ergonómico entre o profissional e a tarefa serão explanados com base na análise das referências recolhidas. Numa análise quantitativa e por ordem de relevância encontramos 160 códigos de primeira ordem com referência ao processo de adequação, sendo destes, 47 perceções de que o seu *output* está relacionado com melhores resultados da ação docente, dos alunos e da escola.

Embora se identifique a ideia da possibilidade de os executivos escolares promoverem uma adequação professor/função, esta não é uma prática implementada em todas as escolas investigadas. A sua ausência pode, na perspetiva política, sugerir a falta de um pensamento integrado entre a escola e os seus RH (P0.4B3.1). Nesta realidade, a integração parece ser diminuta. E o que se solicita ao docente advém do elencar das atribuições de serviço, que são produzidas pela regulamentação (P1.4B3.1). Assim se compreenderá

“(…) o professor como um quadro, como um indivíduo que é capaz de desempenhar as suas funções em qualquer circunstância, esquecendo essa adequação entre a competência do indivíduo e a adequação à tarefa que lhe é pedida” (P3.3C1.4).

A ideia que algumas escolas não promovem uma maior coerência entre as competências do professor e o seu exercício profissional é justificada de várias formas. Uma será a análise do horário do professor que, ao conter diversos níveis ou programas, parece não ter identificado e agregado uma área onde o professor estaria melhor habilitado a exercer (S1.6B1.1). Outra será a ideia que a atribuição de serviço pela gestão respeita a vontade do professor, seguindo a ordem da graduação profissional (D2.5A2.3). Ainda foi referido que, aquando da constituição das turmas, parece não existir a preocupação de as formar com o pensamento de selecionar o professor que seria mais adequado para as acompanhar (E1.5A3.1).

Em relação aos alunos – como parte interessada num processo de adequação com o objetivo de criar melhores condições de ensino – pudemos identificar a sua fragilidade em ambicionar ter um professor adequado às suas necessidades. Admitindo que a relação estabelecida entre os professores e alunos é importante para alcançar o sucesso ao longo do ano letivo, são detetados casos de incompatibilidade assumida entre professores e alunos. Todavia, nestas situações, os estudantes estão impedidos de encontrar soluções que

promovam o seu sucesso, devido ao modelo burocrático estabelecido nas organizações escolares (D2.5A1.2).

Os hábitos da gestão de professores numa lógica administrativa/burocrática persistem em algumas escolas, onde é sugerido não existir uma relação estabelecida entre o perfil do professor e o contexto da escola, ou o perfil das funções disponibilizadas pela instituição (P0.4A1.1). Esta posição mantém-se num contexto onde seria possível retirar da legislação, por via da operacionalização das estruturas internas do sistema, uma melhor articulação entre o profissional e a tarefa. Quer pelas orientações pedagógicas, pela gestão quotidiana de órgãos intermédios, pela definição de tarefas essenciais dos profissionais na lecionação, no planeamento e ponderação sobre a própria carreira docente (P0.3C1.1). Porém, assumindo-se que algumas escolas não priorizam a melhor adequação dos seus professores, é possível referir que

“(…) existe agora um pouco mais de atenção em relação à necessidade de os professores estarem adequados ao tipo de alunos com quem estão a trabalhar” (T2.6B4.1).

Noutra perspetiva, também será possível identificar escolas que minimizaram os critérios de ordem burocrática para alocar os docentes e procuram encontrar professores com perfis adequados às turmas. Aqui, as normas de colocação são percecionadas

“(…) em função do tipo de objetivos que têm para as turmas, do tipo de características que o docente, articuladas com o tipo de características que as turmas têm” (P1.5A3.2).

Nesta ótica, as escolas que promovem uma articulação dos professores com as turmas, julgam este processo importante, no sentido de identificar os mais e menos aptos a determinadas tarefas e conduzi-los a funções onde tenham o melhor desempenho em situações exigentes, ou o desempenho possível em contextos menos exigentes (D1.5A1.4). Daqui, decorre a ideia que a direção deve conhecer o contexto das funções que estão designadas aos professores, no sentido de conseguir promover condições adequadas a um trabalho de qualidade (D1.5A2.2). Fica ainda subjacente a ideia que a adequação é realizada

para salvaguardar a imagem da escola perante a comunidade e não colocar em causa o sucesso dos alunos (D1.6C1.3).

Numa gestão integrada entre a pessoa e a organização com vista a melhores resultados, é sugerido que

“(…) a gestão de recursos humanos se faz um pouco na lógica de haver necessidade de profissionais para os cursos gerais, para os cursos profissionais, [ou] para a noite” (D1.6B4.1).

Na ambição de articular o profissional com a tarefa, procuram-se determinados perfis de profissionais para determinados perfis de cursos, tentando colocar as pessoas onde são consideradas mais necessárias (D1.6B1.1). Como nos referiu um gestor escolar,

“(…) temos que colocar a pessoa certa no lugar certo” (D1.6C1.1).

Num sindicato, recolhemos a perceção que existem escolas onde se promove um encontro entre os professores mais adequados para determinadas funções (U2.5A2.1). A proliferação de hábitos de articulação entre os profissionais e a tarefa, embora não seja generalizada, começa a ser detetada. Estando inscrito no regulamento interno das escolas secundárias que a atribuição de serviço é uma faculdade da direção executiva e atendendo ao perfil dos alunos (D1.6B1.5), alguns executivos começam a utilizar essa faculdade como promotora de uma gestão integrada do profissional com a escola, na ambição de melhores resultados.

Ao negar-se uma gestão burocrática dos docentes na atribuição de serviço, ambiciona-se conhecer melhor o docente e a escola no sentido de lhes conferir maior coerência. Acredita-se que a lista graduada e a vontade do professor em lecionar determinada área, sem a intervenção da gestão escolar não serão conducentes aos melhores resultados (T1.5B4.1). Concebe-se que

“(…) colocar o professor em função do lugar no grupo é um erro brutal” (D1.6B1.3).

A conceção que melhores resultados escolares podem ser alcançados por via de uma adequação cuidada entre o perfil do professor e o perfil da função profissional pode ser identificada em políticos (P0.5A3.1; P0.7A1.1), presidentes de executivos escolares

(D1.5A3.1), professores (T1.5A1.3), alunos e famílias (S1.6A2.1) e parceiros económicos (E1.5B5.1).

Todavia, a noção do que pode ser entendido como melhores resultados pode ser algo ambígua e dependente das ambições de cada *stakeholder*. Também se compreenderá que fatores internos e externos às escolas possam confluir para os resultados dos alunos (S3.4C1.1), como serão as condições socioeconómicas ou o recurso a explicações. Sugere-se existir um conjunto de processos intermédios que podem trazer maior clareza à existência de melhores resultados, por via da adequação. Por essa razão, iniciamos uma recolha de pensamentos que promovem algum esclarecimento sobre os processos mediadores que resultam da adequação professor/função.

Ao selecionar-se um professor para uma determinada turma existe a perceção que essa ação acarreta mais do que o preenchimento de uma vaga. A designação de um professor comporta um tipo de comunicação que será estabelecida com os alunos (S1.5A3.1) e um conjunto de práticas pedagógicas que lhe são próprias (S1.5A3.2). Compreende-se que um professor – quer no exercício letivo, como no desempenho de cargos intermédios, por exemplo: diretor de turma – congrega um conjunto de interações com os alunos que podem causar influência no funcionamento das turmas (T1.5A3.1). Assim se compreenderá que a adequação realizada pelos órgãos próprios tenha influência nas condições de aprendizagem e nos processos de ensino que serão disponibilizados aos alunos (P2.5A3.1).

Ao designar-se um professor para uma turma, selecionam-se habilidades próprias de um professor e julga-se que esta opção tenha influência no sucesso dos alunos, como pudemos recolher:

“(…) o professor ‘certo’ para trabalhar com um determinado perfil de alunos, depois vai condicionar muito se os alunos vão ter alguma possibilidade de progredir numa determinada área, ou não” (T2.5A3.1).

A mesma ideia, noutro sujeito, sugere que

“(…) é o perfil do professor que pode contribuir para um melhor enquadramento do aluno no sistema e nas opções que ele faz dentro desse sistema” (P3.5A1.2).

A seleção de um professor para uma turma é entendida como a possibilidade desses alunos terem melhores ou piores resultados. Todavia, o mesmo pensamento também se pode enunciar para os professores. Entendendo o sucesso de um professor como o contributo que ele consegue dar à turma no processo de ensino aprendizagem, teremos um professor eficiente, se estiver a trabalhar num contexto específico, coerente com as suas competências e o seu perfil (P3.5B2.1). Coloca-se a adequação entre o docente e os alunos como condição necessária à eficiência do professor, no raciocínio que um professor não é eficiente ou pouco eficiente por si, mas num determinado contexto (P3.5B1.1). Assim, será compreensível pensar que o mesmo professor possa ser eficiente num contexto e ineficiente noutra (T2.5B1.1).

Alocar um professor a uma turma, se realizado num pressuposto de adequação, também é percecionado como uma forma de valorizar o profissional. Entendendo uma valorização como a possibilidade de atribuir valor ou aumentar a utilidade do profissional, quando se adequa o perfil do professor ao perfil dos alunos numa determinada oferta formativa, podemos perspetivar uma valorização profissional (P0.5C1.1).

No contexto da administração pública da educação, onde a atribuição de estímulos aos funcionários é limitada (D2.5C1.1),

“(…) se todo o quadro de seleção e de alocação dos recursos humanos – neste caso: os professores; as escolas e as funções – fossem feitos de acordo com uma análise do perfil e das competências das pessoas, que levasse em consideração o âmbito onde vão intervir, seria possível valorizar os professores” (P0.5C2.1).

Entende-se que a adequação do professor deve ser vista também na medida do seu próprio interesse em realizar determinadas tarefas, no sentido de conseguir fomentar no docente um sentimento de motivação, que tenha efeitos positivos nos alunos (T1.5A1.1). Desta forma, considera-se que a motivação do professor, ao sentir-se enquadrado na tarefa, consegue transpor-se ao aluno, tal como, pela negativa, a falta de motivação do docente poderá implicar alguma desmotivação nos alunos (T1.5A1.2).

Todavia, haverá casos em que perante uma falta de motivação inicial do professor por não se sentir apropriado à tarefa que desempenha, a adequação pensada por terceiros pode em

algum tempo alterar a motivação do professor. Isto porque as experiências do exercício profissional para o qual o professor foi designado, possam conseguir ser sentidas pelo próprio como adequadas e o façam vivenciar uma motivação/satisfação (T1.5B3.1; T1.5B3.2).

Percebe-se que a atuação de um professor perante os alunos tem a capacidade de gerar resultados distintos, ou mesmo conflitos (T1.6A2.2), pelo que se sugere ser admissível a adequação do professor ter a faculdade de apresentar um efeito direto nos resultados que os alunos podem alcançar. A adequação terá a faculdade de expor um professor mais ou menos eficiente perante o contexto onde trabalha. Pode decorrer daqui um determinado grau de valorização profissional e uma motivação/satisfação pelo seu trabalho, que coloque o professor em melhores ou piores condições de propiciar bons resultados nos alunos.

Contudo, a perceção de bons resultados nos alunos provenientes de uma adequação professor/tarefa parece não terminar nos resultados dos alunos. Julga-se ter a capacidade de poder provocar na sociedade uma imagem de escola de qualidade. Em última instância, sugere-se que a adequação dos professores ao público alvo, terá influência na perceção dos cidadãos numa conceção de sucesso das políticas públicas de educação (P3.5C1.1), como referiu um político.

Um professor harmonizado com a turma é esperado ser um contributo numa formação adequada dos discentes, o que trará reconhecimento nas famílias dos alunos (D1.5C1.1). Um aluno explicitou o mesmo pensamento:

“(...) escolher professores adequados para trabalhar com os alunos irá originar bons resultados, o que deixará a população contente. [...] Se os alunos tiverem sucesso, vão ficar contentes e as suas famílias vão ficar satisfeitas” (S1.6C1.1).

Assim espera-se que, sobre este pensamento, as direções executivas apliquem uma adequação ponderada entre o profissional e as turmas, no sentido de conseguir ao fim de algum tempo causar uma imagem de escola de qualidade na sociedade (T2.6C1.3). O reconhecimento do trabalho dos docentes pelas famílias – na competência, empenho e resultados obtidos – é proposto ter a capacidade de colocar uma imagem de qualidade

sobre a instituição e fomentar a procura pelo estabelecimento em altura de matrículas de novos alunos (D1.5A1.3).

O exposto até o momento deixa transparecer que o fator por excelência da adequação é a escola. Pela proximidade da realidade e pelo melhor conhecimento que terá do perfil do professor, a gestão escolar configura-se como o promotor da adequação professor/tarefa. Propõe-se que a gestão escolar seja sensível ao perfil do professor para lhe propiciar uma adequação passível de gerar bons resultados para si e para os discentes (T1.5B4.2).

Assim se percebe a adequação professor/função:

C.24: Processo ergonómico entre o professor e a tarefa, promovido pelo órgão de gestão escolar com a ambição de promover melhores resultados.

É conhecido que a definição final da distribuição de serviço ao docente é uma matéria da competência da direção da escola, contudo, perante um conhecimento ténue do que serão as competências, o perfil e a vontade de cada professor, a distribuição de serviço é realizada pelos delegados de disciplina (T1.3A2.1). A forma como cada delegado faz a distribuição de serviço não seguirá critérios uniformizados, estando alguns condicionados à graduação profissional, outros à vontade do professor ou ainda a avaliações informais de colegas ou alunos (T1.5A2.1). Surge daqui a sugestão da escola aprofundar o conhecimento sobre o profissional e da tarefa, no sentido de uma adequação mais fundamentada no conhecimento de ambos (P3.3C1.3).

É reconhecido que o mecanismo atual de mobilidade fez despertar nas escolas a necessidade em refletir melhor sobre o perfil das funções que disponibilizam e o perfil adequado dos professores às mesmas. Mas compreendendo que nem sempre será linear a adequação da pessoa ao lugar, a formação dos docentes surge para colmatar necessidades específicas das escolas. O pensamento revela a ideia de uma escola proactiva, que perante resultados desejados e uma avaliação das condições, age estrategicamente sobre as variáveis que detém (P2.6B1.1). Uma postura estratégica implicará ainda outra visão sobre a adequação. Entendendo que as condições podem alterar-se ou não surgir como esperadas, uma GERH da escola solicita ao gestor uma análise frequente das condições de adequação, por forma a reforçar posições ou alterá-las (T2.3A2.1).

Entende-se aqui a necessidade de promover uma avaliação das partes, no sentido de promover harmonia entre as mesmas. Sendo uma turma constituída por um conjunto de alunos, detentores de um combinado de competências, sugere-se a procura de um grupo de professores cujas competências sejam adequadas à turma (D2.5A2.2). Revela-se o grupo como o objeto de trabalho do professor, pelo que o conhecimento do seu perfil será relevante no momento de atribuir trabalho ao docente (T1.5A3.2). Do lado do professor, a avaliação que é percecionada como relevante para promover a colocação do professor mais apropriado à turma parece colocar-se na dimensão do seu perfil (S3.5A3.1), na sua capacidade de estabelecer relações pedagógicas adequadas ao sucesso das aprendizagens dos alunos (S1.5A1.1; S1.5A1.2).

A avaliação das condições não é um hábito estabelecido em todas as escolas. Mas uma escola profissional já detém um modelo que poderá servir de exemplo às instituições que julguem necessário investir numa avaliação das condições com a intenção de agir estrategicamente. No exemplo encontrado, existem matrizes de competências com sensibilidade pelo perfil da função e as competências necessárias ao posto de trabalho. Em paralelo, avaliam-se as condições reais do profissional que ocupa o lugar, resultando um *gap* de competências que determina a ocupação do lugar e a projeção das necessidades formativas do profissional (D3.3C1.1).

No caso da formação profissional, a adequação é sugerida com maior relevância em relação aos cursos regulares. Para esta relevância é sugerido concorrer: uma forma diferente de exercer a docência, na forma em que os professores dos cursos profissionais “desocultam” o conhecimento em vez de o transmitir (D3.6A1.1); um perfil específico para estabelecer relações de aprendizagem com alunos adultos (T1.6A2.1; S1.6A1.1; S3.6A2.1); a capacidade de interpretar e responder em tempo útil às necessidades específicas do mercado (P3.6B1.1; P3.6B1.1).

Sobre a adequação professor/função, podemos compreender pelo exposto:

P.24.1: É um processo que ambiciona promover a valorização dos professores e alunos, progredindo para um sentimento de motivação e satisfação dos sujeitos, que sustenta a ocorrência de melhores resultados.

E ainda:

P.24.2: A adequação professor/função, enquanto processo de gestão local, necessita do suporte da avaliação das condições dos professores e da escola.

Tendo sido possível identificar em todos os *stakeholders* a convicção que a adequação será uma prática relevante à gestão de recursos humanos docentes, no sentido de propiciar melhores resultados aos alunos e às escolas, porque não é esta uma prática amplamente implementada na generalidade dos estabelecimentos de ensino?

Um primeiro obstáculo a uma adequação melhor difundida pelas escolas parece encontrar expressão na existência do quadro de concertação social, em particular na posição dos sindicatos (P2.6A1.2). Embora os sindicatos reconheçam que os professores são indivíduos com competências e perfis distintos, em matéria de concertação social, a defesa de um sistema hierárquico parece permanecer como visão predominante.

O órgão executivo da escola também pode colaborar numa perspetiva de não prosseguir a adequação professor/função. Ao fazê-lo, dá continuidade ao princípio burocrático e hierárquico do procedimento concursal definido pelo poder político. Promove uma lista graduada dos professores, onde o perfil do professor é omissivo e a antiguidade é uma vantagem. Nesta leitura, o professor é mais habilitado, quanto maior a sua nota de curso e o tempo de serviço acumulado. A falta de um sistema de recompensas gerido pelas escolas ainda corrobora a dificuldade em conseguir seduzir um professor a desenvolver determinada tarefa (T2.4C3.1).

Acresce que promover a adequação dos professores às necessidades da escola pode ser uma solução contrária à cultura organizacional da instituição, capaz de gerar impopularidade (T2.3A2.2) com a qual a gestão não queira lidar. Como consequência da promoção da adequação professor/função, junta-se a ideia que esta prática pode gerar conflitos entre os profissionais, na possibilidade da adequação não ser possível a todos os profissionais (S1.3B1.1). Compreende-se ainda que a dimensão da escola, assim como o vínculo dos docentes, pode condicionar o melhor ajuste entre os professores e as tarefas (T2.6C1.1).

A legislação surge como mais uma dificuldade à adequação, existindo a noção que a adequação e integração do professor com a organização está condicionada pela legislação (P2.4B3.2). O vínculo – quadro de nomeação definitiva – dos professores está estabelecido com as escolas e só cessa perante a indisponibilidade de horário para o professor. A inadequação de um docente à oferta da instituição não condiciona a sua presença na escola, optando as direções executivas por integrar este profissional numa função que dissimule as suas capacidades diminuídas (T2.4C3.2).

Uma influência que a legislação/regulamentação parece trazer à adequação provirá do recrutamento. Tendo já referido que o recrutamento não é sensível ao perfil dos professores, o próprio grupo de recrutamento não consegue aferir as competências necessárias ao preenchimento de uma vaga que a escola disponibiliza. Um exemplo referido está no grupo de artes, que pode enviar um professor para lecionar multimédia sem as respetivas competências (D1.4A1.1). Coloca-se em causa um sistema baseado no tempo de serviço e nota de curso, sem a capacidade de alocar as pessoas aos locais onde são necessárias (D1.4A3.2). Além do recrutamento não conseguir detetar os mais aptos, ainda consegue retirar das escolas alguns professores percecionados como adequados, para lá colocar outros que, embora mais graduados, podem não ser apropriados às necessidades da escola (T2.5A1.2).

Perante a observação de algumas adversidades a uma prossecução de práticas de adequação entre os professores e as necessidades das escolas mais generalizadas, permanece uma mensagem de adequabilidade necessária, por forma a conseguir melhores resultados. Uma distribuição de serviço burocrática, hierárquica e com desprezo por uma avaliação estratégica dos professores e da escola não parece ter as melhores condições para promover o sucesso. Sugere-se uma gestão integrada e coerente entre os profissionais e a organização como via mais favorável a conseguir melhores resultados dos alunos e da escola.

Revela-se uma lógica de interdependência, uma reflexão comum.

“A escola precisa de bons profissionais e os profissionais precisam da escola. Será uma dupla dependência” (D1.4C1.1).

5.7.6. COMUNICAÇÃO EXTERNA DE PROCESSOS E RESULTADOS

Sobre as referências recolhidas e sistematizadas até o momento, pudemos aferir que determinados processos de GRH apresentam a possibilidade de impactar os resultados obtidos pelos alunos. Sugere-se que estes resultados contribuem para uma avaliação do trabalho desenvolvido nas escolas, relacionando-se com as políticas públicas de educação definidas. Mas também foi possível aferir que os resultados académicos dos alunos não esgotam a missão da escola pública (D1.5B6.1). A inserção social, o sucesso dos alunos e a sua formação cívica são exemplos de intervenções que poderão estar no âmbito de ação da escola.

Compreende-se uma conceção alargada do que será a missão da escola pública. A abrangência proposta poderá sustentar a noção de o *ranking* das escolas serem contestados, embora aceites. Isto, porque se percebe a exiguidade em apreciar o trabalho das organizações escolares apenas pelos resultados académicos dos alunos.

Um político considera que existe uma avaliação das escolas formada na sociedade, considerando-se para o efeito a proximidade entre o observado e a sua expectativa. Interessa por isso que as escolas consigam obter resultados satisfatórios com os alunos, mas tenham também a capacidade de comunicar os seus feitos (P0.6C1.2).

Referiu um professor:

“Eu posso fazer um trabalho fantástico aqui na escola. Mas se não divulgo fica aqui, perde-se um pouco, as pessoas não têm noção” (T1.6C1.1).

Evidencia-se uma necessidade em conseguir comunicar o que se passa no interior das escolas, mostrando abertura ao exterior e recorrendo a meios como a imprensa ou plataformas de comunicação on-line, como por exemplo sítios de internet e redes sociais (D2.6C1.1; S2.6C1.1).

Perceciona-se um entendimento do conceito:

C.25: Comunicação externa de processos e resultados é um processo intencional de exposição do trabalho desenvolvido pelas escolas perante a sociedade, com recurso aos meios de comunicação disponíveis.

Comunicar para o exterior o que se desenvolve nos estabelecimentos de ensino é entendido como a possibilidade que conseguir influenciar o reconhecimento da sociedade perante o trabalho das escolas (T2.6C2.3). No caso particular dos agentes económicos, parece impor-se a necessidade de justificar a ideia do valor acrescentado que a escola disponibiliza ao setor, fazendo passar a ideia que desenvolve o seu trabalho de forma eficaz (U1.6C3.2).

Informações sobre os resultados académicos, o ingresso de alunos no mercado de trabalho ou a evolução de casos de alunos sentidos como complicados para a escola e para a sociedade, são intervenções que, se comunicadas de forma apropriada, parecem ter a capacidade de criar reconhecimento sobre o trabalho desenvolvido (U1.5C1.2).

No capítulo anterior verificamos que os resultados dos alunos são sugeridos como influenciáveis pelas opções de GRH das instituições. Assim, também se poderá encontrar uma relação entre a comunicação estabelecida com o exterior e os processos ou práticas de GRH da escola.

“De que me serve ter uma boa gestão da escola, uma boa gestão dos recursos humanos, se aquilo que são os meus processos de ensino não são reconhecidos pelos meus clientes” (P2.6B2.5).

Esta afirmação sugere que as opções de gestão da escola têm relação com os processos de ensino. Revela ainda a necessidade em obter o reconhecimento da comunidade.

Manifesta-se a possibilidade de a comunicação estabelecida para o exterior ter a faculdade de apresentar os resultados dos alunos, mas também as opções de GRH que sustentaram o sucesso dos mesmos. Ambiciona-se a valorização dos RH para o contexto dos processos que facilitaram o sucesso dos alunos e da escola. Sugere-se que o reconhecimento da comunidade por um conjunto de docentes que promovem bons resultados na

formação/aprendizagem dos alunos, constitui-se como uma avaliação informal da escola (P2.6B2.3; P2.6B2.4).

Os *rankings* das escolas estão implementados como forma de avaliação do desempenho das mesmas. Todavia, perante a exiguidade da informação que se detém sobre os processos e contextos em que os resultados foram construídos, sugere-se ser importante comunicar as boas práticas de GRH ao exterior, como forma de robustecer o reconhecimento da sociedade sobre o trabalho das escolas (P1.6C1.1).

Nesta opinião acentua-se a intenção de

“(…) fazer perceber à comunidade e à opinião pública de que há também uma relação entre aquilo que é uma boa gestão dos recursos humanos e a obtenção dos bons resultados” (P1.6C1.2).

É possível identificar o pensamento que a divulgação dos resultados académicos dos alunos revestidos dos processos de ensino – desencadeados por uma GRH colaborante com a escola – traria à sociedade uma noção mais autêntica do que as escolas fazem e como o fazem.

Pelo exposto, será possível compreender:

P.25: A comunicação externa de processos e resultados promovidos pelas escolas tem a capacidade de proporcionar à sociedade o reconhecimento sobre o trabalho desenvolvido pelas organizações escolares, com os recursos humanos que detém e na forma como os gerem.

Todavia, esta lógica pode ser limitada pela comunicação que as escolas consigam desenvolver. Por um lado, parece não existir neste momento a prática das escolas comunicarem para o exterior os seus processos/resultados (U2.6C1.1). Por outro, compreende-se que os próprios meios de comunicação social não deem visibilidade a todos os gestores escolares para comunicar algo mais que os seus resultados numéricos (U2.6C2.1).

6. DISCUSSÃO

6.1. A GESTÃO DE PROFESSORES NUM SISTEMA DE VALORES PARTILHADOS

No capítulo anterior expusemos os resultados obtidos, através da metodologia adotada. Sem partir de um quadro teórico pré-concebido, os resultados revelaram-se na lógica preconizada pelo Modelo 7-S da *McKinsey*. Por essa razão, a redação dos resultados integra as categorias encontradas em 7 agregados (Figura 6.1.).

As 25 categorias mostraram-se fortemente relacionadas entre si. Interessa assim progredir para a discussão de como cada S se relaciona com os outros. De acordo com os autores do modelo, pretendemos perceber de que forma os valores partilhados condicionam cada um dos outros 6-S, tal como estes contribuem para os mesmos valores.

Em harmonia com o modelo teórico que nos suporta, rejeita-se a visão de um modelo de gestão de professores capaz de propiciar melhores resultados organizacionais de forma dissociada da organização particular onde se aplica. Os recursos humanos docentes (*Staff*) detêm em cada indivíduo um conjunto de competências e perfis (*Skills*) que o tornam único. Os professores interagem com estratégias (*Strategy*), estruturas (*Structure*) e sistemas de procedimentos (*Systems*) preconizados pelas escolas. Integram uma escola com uma cultura própria (*Shared values*) e com um determinado estilo de gestão (*Style*) seguido pelo órgão executivo da escola. É nesta complexidade que se ambiciona compreender os constrangimentos e as possibilidades de se desenvolver uma estratégia de recursos humanos, capaz de contribuir para a excelência e qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas.

No contexto da Educação Pública desenvolvida pelas escolas podemos identificar duas categorias que compõem os valores partilhados da organização: cultura organizacional; e políticas públicas de educação. Os seus conceitos, anteriormente definidos, apresentaram-se sumariamente como: caracterização da forma de agir; visão e ação sobre o sistema. Assim se compreende que um conjunto de escolhas, interpretações, princípios, valores e práticas que

condicionam a atividade das escolas tenham a sua origem numa dimensão cultural e política, que cria uma imagem, partilhada pelos múltiplos parceiros da escola pública.

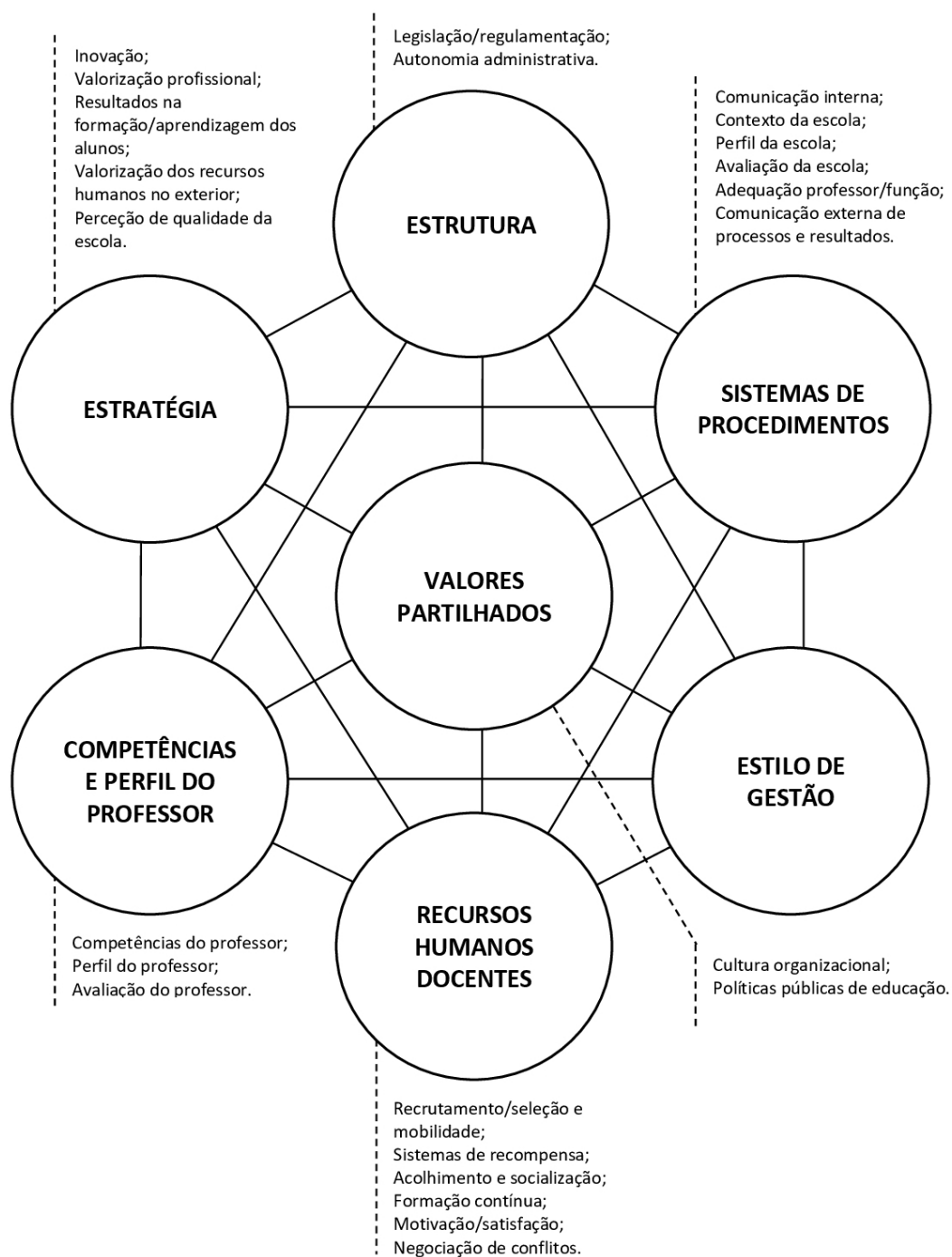


Figura 6.1. Modelo de suporte a uma gestão eficiente dos estabelecimentos públicos de ensino secundário (Elaborado pelo autor).

No entanto, em virtude das ambições distintas dos parceiros da escola, reconhece-se a dificuldade em reconhecer um sistema de valores partilhados. Mesmo sobre um valor partilhado que possa gerar consenso, como é o caso do sucesso dos alunos, a noção que cada um destaca será distinta. Para um executivo escolar pode ser a avaliação final de ciclo, numa conceção numérica. Para um parceiro económico será a formação adequada à inserção no mercado de trabalho. Para as famílias poderá ser o contacto com um conjunto de experiências, que promovem a cidadania e crescimento pessoal do jovem. Para os políticos pode ser uma taxa mais baixa de abandono precoce.

A existência de duas categorias, como suporte da conceção de valores partilhados, parece apresentar-se como possível potenciadora de desacordos entre a intenção política e a prática cultural instalada, corroborando a complexidade em definir um conjunto comum de valores partilhados. Um indicador desta dissonância é revelado pela observação de várias escolas e das diferenças no conjunto de processos e práticas que desenvolvem para gerir os seus professores, como são exemplo: a atribuição de serviço por antiguidade ou por competências e perfil; a limitação de turmas atribuídas a um professor, para que a sua ação tenha melhores condições de promover um trabalho com qualidade.

Observa-se, portanto, que perante uma PPE como fenómeno exógeno e pretensão unificador da ação da escola pública, a CO – fenómeno endógeno – surge para criar mutações à visão política sobre como a educação deve ser gerida. Ganha suporte a ideia que um conjunto de pessoas, num determinado contexto, partilham uma imagem que tem a capacidade de interpretar e transformar os processos predefinidos. Sustenta-se a teoria que os valores partilhados, por via da cultura organizacional, sejam um fenómeno local com origem nas pessoas.

Um exemplo desta reconfiguração é a prática que as escolas apresentam sobre os cursos profissionais. Esta oferta formativa passou a estar na agenda das políticas públicas – como se pode constatar no acordo de parceria “Portugal 2020” – com o estabelecimento da meta de 50% dos alunos inscritos no ensino secundário estarem numa via profissionalizante do ensino, com dupla certificação, até o final da década presente. Pretendia-se com esta estratégia uma qualificação válida e reconhecida pela comunidade empresarial, isto é, um

contributo económico. Contudo, as escolas têm renegado tal visão estratégica e, na sua operacionalização, sinalizam os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e canalizam-nos para esta oferta formativa. O pressuposto desta prática parece recair numa visão culturalmente aceite que os cursos profissionais são mais fáceis e menos exigentes que os do ensino regular.

Passemos agora a abordar algumas relações detetadas entre os valores partilhados e os restantes 6 agregados. Avançando também para o pensamento subjacente a cada agregado, no modelo revelado pelo nosso estudo.

A conceção política de que o recrutamento e seleção de professores coloca, ou não, nas escolas, as pessoas mais adequadas a desempenhar as tarefas disponíveis, levou a uma alteração parcial dos mecanismos de recrutamento/seleção e mobilidade. Desta forma, os valores partilhados condicionam o agregado dos recursos humanos docentes, num pressuposto que a alteração induzida na seleção de professores, pelas suas competências e perfis, possa ter efeito na cultura organizacional, contribuindo para uma alteração do paradigma da antiguidade sobre outras formas de seleção.

Neste caso, percebe-se algum desacordo no agregado dos valores partilhados. Por um lado, a PPE pretende alterar o paradigma do recrutamento e seleção, tentando introduzir alterações no agregado dos recursos humanos, valorizando o agregado das competências e o perfil do professor, com a intenção estratégica de promover melhores resultados na formação/aprendizagem dos alunos. Mas, por outro, uma cultura organizacional estabelecida na antiguidade do professor como forma privilegiada de lhe conferir uma graduação profissional para concurso, não permite que se abandone uma lista graduada quase imutável ao longo da carreira.

Mas será que os professores, ao longo da carreira, com percursos formativos diversos, experiências distintas e diferentes contributos para a escola e para os resultados dos alunos, se mantêm na mesma ordem relativa ao seu antecessor e sucessor de uma lista ao longo do tempo? O recrutamento e seleção de professores promove as necessidades das escolas ou dos professores? Que parâmetros, além da antiguidade, seriam relevantes para se

constituírem como fatores de seleção de um professor, tendo a capacidade de serem aceites pela cultura instalada?

Noutro S, o estilo de gestão é apresentado na subordinação do poder político, com uma margem reduzida de liberdade para gerir as escolas, mesmo que num quadro de autonomia administrativa. Seleção de professores, sistemas de recompensas, ou autonomia financeira são exemplos de condicionalismos que os valores partilhados remetem à gestão escolar por via de uma política centralizadora. Pela análise realizada fica a incerteza se os executivos escolares desenvolvem uma gestão autónoma dos estabelecimentos, ou uma gestão heterónoma. Isto é, têm a capacidade de produzir regras próprias, ou estão lá para cumprir as regras dos outros?

Contudo, os executivos também apresentam margens de liberdade que não utilizam de forma generalizada, como será exemplo a adequação professor/função, ou uma avaliação estratégica dos seus professores. É proposto que alguns executivos preferem compreender e alinhar-se com a CO, em vez de promoverem alterações com uma perspetiva de melhoria que não seja bem acolhida por esta. Embora seja claro que o gestor escolar que conseguir envolver os professores numa mudança de procedimentos e práticas, tem a capacidade de alterar a visão das pessoas e contribuir para a transformação da CO.

Os executivos escolares são eleitos pela comunidade educativa para mandatos de 4 anos. São, do ponto de vista democrático, representativos dos parceiros da escola. Mas este modelo de escolha dos gestores, não os coloca numa posição demasiado dependente de quem os elegeu, e pode voltar a eleger? Na presente solução, a atuação dos executivos pode tender a seguir a satisfação dos interesses dos eleitores, em detrimento do interesse organizacional. Importa assim, aprofundar o quanto os interesses dos professores, alunos, pessoal não docente e encarregados de educação são conciliáveis e construtores de uma estratégia que promova os interesses da organização em geral e dos alunos em particular. Sobre o assunto, ainda se deverá refletir se a eleição será o meio mais adequado para escolher uma equipa de dirigentes capaz de promover a excelência e qualidade das escolas. Ou, na defesa da eleição, como meio democraticamente aceite pela cultura, compreender se existem pressupostos meritocráticos nos critérios de escolha.

No particular do agregado da estratégia pudemos destacar a iniciativa política de recuperar todo o tempo de serviço congelado aos professores que lecionaram na RAM, formalizada no fim do ano 2018. Foi difundido por vários meios de comunicação que a iniciativa se configurava como uma valorização profissional da classe. No entendimento pronunciado, defendeu-se uma política pública com a estratégia de valorizar os RH.

Todavia, entende-se por valorização profissional um incremento de competências que possam ser colocadas ao serviço da organização, colocando a mesma em melhores condições de promover os resultados. Na lógica exposta, seria pertinente investigar num futuro próximo o efeito real desta valorização sobre os resultados organizacionais?

Teria sido relevante identificarmos por parte do poder político ou da cultura organizacional uma visão de futuro – estratégia – para a escola pública de nível secundário. Ou seja, o que seremos daqui a alguns anos na dependência dos valores que nos constroem. Em contrapartida, foi frequente encontrar o discurso da imprevisibilidade do futuro e da dificuldade em gerir o presente.

Ainda na estratégia, percebemos que a existência de *rankings* de escolas e a valorização das médias finais para ingresso no ensino superior parecem ter contribuído para alterar a CO. A nossa recolha deixou a percepção que as escolas no presente se preocupam mais com os resultados académicos dos alunos que no passado, estando inscrito nos projetos educativos das escolas secundárias taxas de sucesso que são esperadas dos alunos.

Porém, registamos uma dúvida à qual não conseguimos responder. Perante procedimentos de ensino semelhantes, com uma gestão de professores que pouco se alterou nas últimas décadas e com os mesmos professores, as escolas trabalham hoje para a melhoria dos resultados ou para a melhoria das aprendizagens dos alunos? Coloca-se ainda a complexidade em avaliar com a mesma regra, alunos de diferentes contextos socioeconómicos ou culturais. Acresce outro problema. A avaliação das escolas, sendo promovida pelo poder político, analisa os resultados e processos da sua atividade ou ambiciona ser um exercício de auto legitimação?

Sobre outro S, as competências e perfil do professor, aferimos a tentativa política de implementar novos modelos de avaliação do professor e da escola. No entanto, professores e sindicatos têm adiado a implementação de um modelo avaliativo, que à data das entrevistas realizadas ainda não existia. O esforço de concretizar uma avaliação docente, como forma política de condicionar as competências e perfil do professor, tem encontrado na própria cultura organizacional alguma resistência à sua implementação e aceitação. Este será mais um dos casos em que as PPE e a CO não partilham uma visão conciliada, sendo mais difícil encontrar um valor partilhado sobre o tema da avaliação dos professores. Não obstante a problemática, é aceite que a avaliação do trabalho e dos resultados obtidos é relevante para suportar decisões de gestão e tem a capacidade de contribuir para alterar a CO.

Observa-se alguma limitação em definir um conjunto de competências e perfis que caracterizem um professor eficiente. Sobre o tema, apresentam-se noções de imaterialidade e complexidade do processo educativo para sustentar uma avaliação que consiga apreciar o desempenho docente de forma real e adequada a cada circunstância. Embora tenhamos identificado que, informalmente, os executivos das escolas detêm informações sobre as capacidades e características dos seus professores, esse conhecimento não tem a capacidade generalizada de suportar decisões de gestão, como sejam a adequação professor/função ou a implementação de sistemas de recompensa.

Em relação à estrutura, referimos outro agregado. Como pudemos observar no capítulo anterior, os estabelecimentos públicos de ensino estão condicionados à legislação/regulamentação que os orientam e coloca-se na autonomia administrativa a sua capacidade de fazer melhor, ou dialogar com as instâncias superiores. Entende-se que a estrutura definida pela tutela – políticas públicas educação – e transposta para a legislação/regulamentação, não será inócua na sua capacidade de moldar o pensamento das pessoas sobre o que será esperado delas.

Recuperando o exemplo do recrutamento/seleção de professores. Ao construir-se uma lista graduada, com o privilégio da antiguidade como critério de seleção, posso estar a dizer aos professores que o seu esforço não é recompensado. Um bom ou mau desempenho terá na

sua seleção um efeito reduzido e um desempenho acima da média até poderá ser mal percebido pelos seus pares. Poderá estar a promover-se um critério de indiferenciação entre os docentes. Mas, são todos igualmente capazes de fazer qualquer função?

As próprias designações dos grupos de recrutamento parecem promover algum encobrimento do que é abordado. Quando se diz ter recrutado 25 professores para o grupo 300 e apenas 15 para o grupo 500, quer dizer-se que foram admitidos 25 professores de português e 15 de matemática.

A percepção recolhida é que o sistema de regras (endógenas e exógenas) orientadoras da ação das escolas na gestão dos seus professores parece criar uma certa inflexibilidade na administração dos casos particulares, motivo que pode condicionar uma ação estratégica efetiva da escola para promover a sua excelência e qualidade através dos seus professores.

No entanto, a análise desenvolvida em várias escolas expôs uma circunstância. A lei é a mesma, mas as práticas são distintas. Isto porque está na capacidade dos executivos de cada escola, no contexto em que atuam, fazer a interpretação e implementação das normas. São pessoas, condicionadas pela CO, que tomam decisões. Assim revela-se o estilo de gestão como promotor da reconfiguração da ideia política numa autonomia administrativa concedida. Um exemplo será o facto da construção do perfil da escola – por via da oferta formativa – estar dependente dos recursos humanos disponíveis, ou das necessidades da comunidade local. Outro exemplo, será a formação dos professores ter índole de pressuposto necessário à carreira, ou estar ligada às necessidades de competências dos professores na relação com a oferta formativa, presente ou futura.

Entre o carácter político da gestão escolar e a estrutura definida – legal e autonómica – podemos identificar o estilo de gestão como a entidade capaz de ler a regra comum e definir a aplicação concreta. Nesta valência, os executivos escolares foram identificados como o meio capaz de motivar os docentes perante um conjunto de decisões que chegam de fora e desconhecem a realidade. Contudo, não parece existir um suporte lógico para esta posição. Não parece que o poder político tenha a intenção de causar entropias nas escolas, tal como os executivos escolares não serão sempre os promotores das melhores soluções de gestão.

Percebe-se antes que as escolas têm dois grandes gestores, as lideranças escolares e a política. Assim, entre os valores partilhados e a estrutura, a questão relevante seria perceber qual o equilíbrio mais propício aos melhores resultados organizacionais, numa gestão com maiores ou menores poderes da gestão escolar local.

No último agregado, destaque para os sistemas de procedimento. São várias as categorias que foram reunidas neste conjunto. Mas aquela com maior relevância atribuída pelos nossos entrevistados foi a adequação professor/função. O processo de adequação não é uma prática uniformizada instituída pelas escolas, sendo antes visto como uma tradição que se perpetua na forma como se designa uma turma a um professor. Assim se percebe que as crenças de cada escola sobre a melhor forma de promover o encontro entre os professores e os alunos condicionam a forma como se faz a distribuição de serviço.

Porém, formas mais tradicionais de distribuir turmas pela preferência do professor, e no respeito de uma lista graduada com grande peso à antiguidade, começam a fazer-se sentir como pouco propiciadoras de reunir as melhores condições de fazer surgir os melhores resultados nos alunos, principal objetivo da ação da escola. Por conseguinte, a adoção de processos de adequação professor/função com atenção às competências e perfil do docente, como da turma onde vai lecionar, é proposta como ação com influência na perceção da qualidade da escola e do sucesso das PPE.

No capítulo 5, a análise das múltiplas relações entre as 25 categorias reunidas nos 7 agregados evidencia o estabelecimento das inúmeras relações entre todos os agregados, o que caracteriza o modelo 7-S da *McKinsey*. Matematicamente, verifica-se que 7 agregados, em que cada um se liga aos outros 6, produz 21 correspondências. Atendendo a que estas 21 ligações são estipuladas sobre as várias categorias que compõem cada agregado, ficamos a saber que as relações estabelecidas andam na ordem das centenas. É esta dimensão que justifica a extensão do capítulo dos resultados, e, nessa altura, já procedemos a alguma reflexão sobre os dados. Aqui, optamos por uma reflexão mais concisa, com ênfase nas relações com os valores partilhados. Porém, sendo importante tornar visível que todas as relações entre os aglomerados foram verificadas, registamos um quadro (Tabela 6.1.) onde

se inscrevem dois exemplos de códigos de primeira ordem detetados sobre a relação entre os aglomerados.

Tabela 6.1. Exemplos de códigos de primeira ordem sobre a relação entre os agregados (Elaborado pelo autor).

	COMPETÊNCIAS E PERFIL DO PROFESSOR	ESTRATÉGIA	ESTRUTURA	SISTEMAS DE PROCEDIMENTO	RECURSOS HUMANOS DOCENTES	ESTILO DE GESTÃO
VALORES PARTILHADOS	U1.4C1.2 S3.3A2.1	P2.5C1.2 S2.3A1.1	D1.3A2.1 U1.3A1.2	S1.6C2.1 P3.5C1.1	S1.3A2.1 T1.5C2.1	E2.6B2.1 D1.3A2.2
COMPETÊNCIAS E PERFIL DO PROFESSOR		P2.5B2.1 D2.4C2.2	U1.4C1.2 S2.6D1.1	S3.5A3.1 D1.6B4.2	E1.5C2.2 S1.5B1.2	S3.5B4.1 D1.4B3.3
ESTRATÉGIA			P2.6D1.1 U1.6B3.1	D1.5A3.1 S2.3C1.1	E1.4C3.1 U1.4B1.1	D2.5A1.1 E1.5C2.1
ESTRUTURA				T2.6C1.1 D1.6B1.5	P2.4A1.4 U1.4A1.2	D2.5A2.1 P3.6B4.1
SISTEMAS DE PROCEDIMENTO					P2.4A1.2 T1.5B3.1	T2.6B4.1 D1.5B5.1
RECURSOS HUMANOS DOCENTES						P3.7A1.2 E1.5C1.1

Da análise acumulada, é possível perceber a escola como uma estrutura social com poderes disseminados, onde coexistem várias visões. Os gestores permanecem numa posição pouco interventiva, julga-se que com o intuito de não destruir a estrutura social, mas também porque a sua eleição remete-os a uma posição delicada.

Embora seja frequente identificar o discurso que a descentralização seria uma resposta mais apropriada às escolas para terem melhores resultados, não aprofundamos se os executivos escolares têm a preparação necessária para lidar com um acréscimo considerável de responsabilidades. O modelo que os elege solicita na sua essência a frequência pelo candidato a presidente do executivo escolar de um mestrado em administração/gestão escolar, ou a experiência anterior num mandato completo. Considerando que a experiência,

ou a frequência dos cursos, possa não comportar ganhos significativos em competências de gestão financeira ou de recursos humanos, por exemplo, verificamos alguma fragilidade em passar decisões de orçamentação ou recrutamento para as escolas.

Acresce que os professores elegíveis para os executivos escolares são apenas os que pertencem aos quadros de nomeação definitiva de escola. Deixam-se de fora outros quadros de nomeação definitiva, independentemente das suas competências e mérito. Será que a competência ou mérito para gerir uma escola reside apenas num grupo restrito de docentes? Foi possível recolher algum descontentamento sobre o modelo que elege as direções escolares, quer pela perpetuação dos mesmos no poder, como pelo impedimento de ser uma posição ao alcance de um grupo mais alargado de professores. Tais apreciações fizeram um entrevistado afirmar que, nas escolas, vivem-se “democracias atenienses”. Por conseguinte, fica outra questão em aberto. Os professores são os profissionais mais habilitados à gestão escolar, ou equipas mistas – professores e gestores – teriam melhores condições de realizar uma gestão mais eficiente?

As escolas foram observadas na sua estrutura como organizações burocráticas, subjugadas à regra e com vários níveis de poder. Conselho da comunidade educativa, conselho pedagógico, delegados de departamento, diretores de turma, entre outros exemplos, são organismos que permitem o funcionamento da escola. Todavia, não nos apercebemos da forma como esta estrutura responde à estratégia que seja definida para a escola. Sabe-se que a estratégia é um conjunto de ações que se definem, para responder e antecipar necessidades externas. Mas, como já afirmamos, não conseguimos identificar uma visão comum no que diz respeito ao que a uma escola pretenda ser num futuro próximo. Desta forma, as estruturas parecem manter-se inalteradas perante uma estratégia que não é definida com clareza pelos parceiros da escola.

Os sistemas de procedimento, sendo um conjunto de processos formais e informais que permitem a escola funcionar no seu dia-a-dia, apresenta-se como um aglomerado relevante. Perceber-se como é que uma organização funciona é acessível pela análise dos seus sistemas. Igualmente, será possível proceder a reestruturações relevantes para o melhor

desempenho da organização através da alteração de categorias específicas nos sistemas de procedimentos.

No nosso caso, recolhemos, por exemplo, que alterações no processo de adequação professor/função, como no processo de comunicação interna, trariam uma maior simbiose entre os profissionais e a escola, promovendo melhores resultados.

Um exemplo da falta de coerência entre os processos é encontrado na formação complementar (contínua ou superior) do professor. Sendo considerada para efeitos de progressão na carreira, é ignorada para o seu recrutamento/seleção ou adequação à tarefa.

O estilo de gestão, não obstante o apreciado, compreende que as escolas são geridas por pessoas e para as pessoas. Deste modo, determinadas palavras ou ações simbólicas têm a capacidade de influenciar o comportamento das pessoas. Numa organização que lida com influências endógenas e exógenas, onde concorrem múltiplas visões de vários parceiros, a gestão local parece estar em posição privilegiada de apreciar as condições e propor, decidir, ou suportar procedimentos, com vista a desenvolver uma estratégia de melhoria. Todavia, revela-se a fragilidade desta visão na aparente indefinição de uma estratégia, pelo que a liderança escolar tende a remeter-se à gestão do presente.

Nos recursos humanos docentes, abrange-se as pessoas que sustentam os profissionais e sugere-se que estas dever ser atendidas. Isto para que os melhores resultados individuais e organizacionais possam ocorrer. Assim, processos como o recrutamento/seleção e mobilidade, ou os sistemas de recompensa foram agregados aqui. Enquanto processos, poderiam ser considerados no conjunto de sistemas de procedimento, mas, numa visão estratégica dos recursos humanos, parece fazer mais sentido considerar estas categorias no domínio dos recursos humanos. Tais processos necessitam de ganhar coerência e articulação no contexto das pessoas e não da organização. Se bem que o objetivo dos profissionais seja o seu contributo à organização, a importância remetida a estes não existe dentro da estrutura, da estratégia ou dos sistemas, mas na relação dialogante com as várias dimensões. Nesta perspetiva, poderemos ambicionar desenvolver práticas de

desenvolvimento e proteção dos ativos humanos que, numa lógica de simples sistemas de procedimento, seriam sonegadas.

Em relação às competências e perfil do professor encaramos este conjunto como uma condicionante da qualidade e excelência que as escolas ambicionam alcançar. As escolas são avaliadas pelo que fazem e como executor primordial encontramos o professor, na relação com os alunos. Se existir a noção que determinadas competências e perfis têm melhores condições de desenvolver certas ofertas formativas com determinados alunos, é sugerido que a comunidade observará a qualidade do serviço que a escola presta. Desta forma, reitera-se a limitação da atribuição de serviço sobre critérios que ignorem uma avaliação estratégica dos professores.

Os valores partilhados, por via da política pública de educação, ou da cultura organizacional, apresentam-se como o ambiente regente dos restantes aglomerados. Num debate sobre a predominância da política sobre a cultura, ou vice-versa, são os valores resultantes que emergem em cada escola – constituintes de uma ordem imaginada – que permitem o funcionamento da sociedade escolar, como serão exemplo o estabelecimento da hierarquia, ou o valor da cooperação. Porém, percebe-se que esta ordem é um constructo que, na realidade, não encontra verificação de certo ou errado.

A ordem imaginada que resulta de um conjunto de valores partilhados são crenças das pessoas, razão que vem sustentar a noção de que os valores partilhados sejam um fenómeno a ser estudado em cada escola. Isto porque conjuntos diferenciados de pessoas, em contextos distintos, poderem originar conjuntos de postulados básicos diferentes.

Assim se recupera a ideia lançada no início deste subcapítulo. A inexistência de um modelo de gestão de professores, capaz de propiciar melhores resultados organizacionais de forma dissociada da organização particular onde se aplica. Apesar do modelo apresentado, não se observa uma realidade *one-size-fits-all*. O modelo é um instrumento heurístico, para compreender e gerir melhor uma determinada escola.

Em harmonia com a origem do conceito de gestão estratégica de recursos humanos definidos por *Michigan* e *Harvard*, os recursos humanos não são um departamento

operacional das organizações. São uma área de gestão, que se liga horizontalmente e verticalmente com outras. Assim, faz sentido que não exista um modelo de boa gestão dos professores à parte da escola onde exercem. Torna-se óbvia a importância das pessoas nas organizações, pelo cenário amplo e complexo que apresentam. É a influência das pessoas sobre as regras que pode justificar a singularidade de cada modelo de gestão implementado nas escolas.

Na teoria sobre cultura organizacional é possível encontrar metáforas para explicar o estudado. Alinhados com essa opção, fechamos este subcapítulo: uma escola funciona como um corpo humano. É um sistema orgânico com vários sistemas interdependentes. A saúde do corpo depende do bom funcionamento dos seus diversos sistemas. Um problema num sistema pode afetar outros sistemas, como o bom funcionamento de todo o organismo. Caberá ao médico perceber o problema de um paciente e promover a sua melhoria, sendo que a prescrição para um doente, não se apresenta como generalizável para outros. Nesta metáfora, o coração da escola são os seus valores partilhados.

6.2. UMA PROPOSTA DE MELHORES RESULTADOS POR VIA DA ADEQUAÇÃO DO PROFESSOR

Percebemos, devido à complexidade das interações que compreendem o fenómeno de gerir uma escola, que criar um diagrama explicativo de como uma gestão estratégica de recursos humanos pode impactar melhores resultados organizacionais - e, por conseguinte, da concretização das políticas públicas de educação – é um pensamento redutor. Tal diagrama está, por essa razão, destinado a fracassar, pela secundarização de determinadas categorias imateriais, que estes modelos tendem a desvalorizar.

Porém, foi possível recolher, através de declarações repetidas por vários entrevistados, de diferentes sensibilidades, que existe um percurso (Figura 6.2.) através do qual os resultados se podem manifestar com maior regularidade. Essa via constrói-se numa combinação de categorias provenientes dos seguintes agregados: estratégia, sistemas de procedimento, estilo de gestão, recursos humanos docentes, competências e perfil do professor. Por

recolher contributos de todos os parceiros entrevistados, apresenta-se com a possibilidade de se constituir como um valor partilhado. Não encontramos no agregado estrutura, motivos que impossibilitem a viabilidade da visão apresentada.

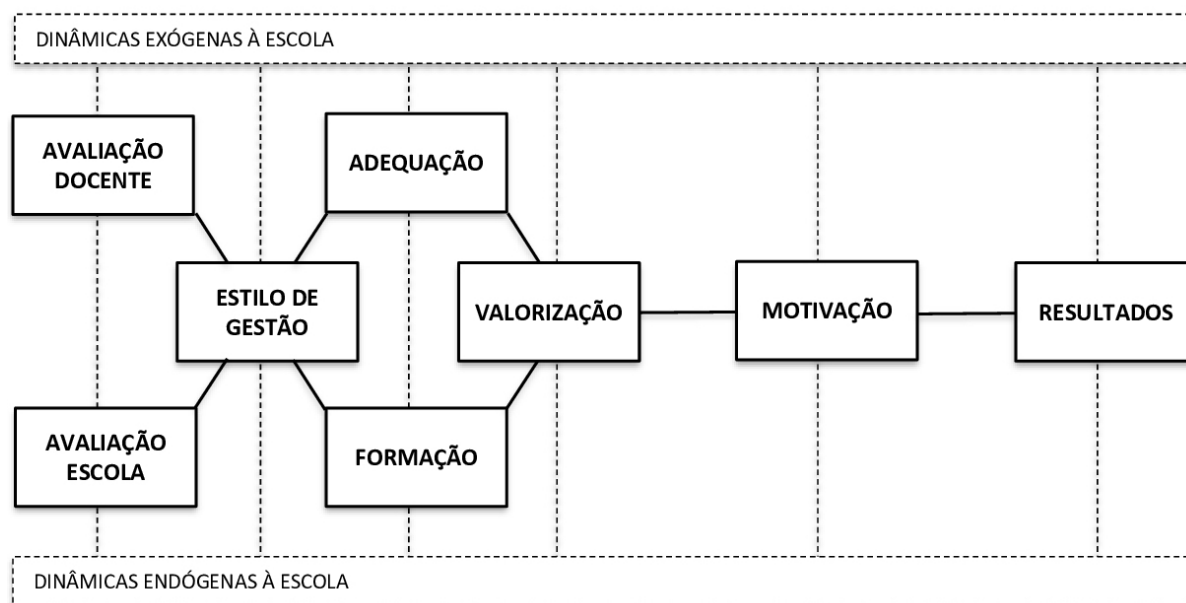


Figura 6.2. A influência da gestão estratégica de recursos humanos nos resultados dos estabelecimentos públicos de ensino secundário (Elaborado pelo autor).

Os dados analisados no capítulo anterior conduziram à formulação de conceções e proposições. É sobre estes dados que passaremos a refletir.

A avaliação dos professores é apresentada como uma representação da sua eficiência no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, suportada nas categorias das competências e perfil do docente (C.11). A avaliação de um professor não é perspectivada num processo de carreira, mas numa dimensão estratégica da organização. A avaliação do docente está na dependência do contributo real que ele disponibiliza aos alunos, pelo que, além de ser uma medida de resultado, é uma informação relevante a futuras decisões de gestão.

Compreendemos que a noção de competência do professor está restrita à sua formação acadêmica, mas embora condição necessária, pode ser insuficiente para promover os melhores resultados aos alunos e à organização (P.9). Assim, emerge o perfil do professor como um conjunto de características pessoais, tais como: empatia, humanidade e relacionamento – que se pressupõem ter uma consequência significativa na construção do profissional docente (C.10). Isto, porque a forma como o professor interage com os seus alunos é entendido como uma ação, que pode ter influência sobre as condições em que decorrem o processo de ensino e as aprendizagens (P.10).

No pressuposto que uma avaliação estratégica do docente é importante, abrem-se duas questões que interessa responder. Que conjunto de atributos deve integrar este mecanismo estratégico da avaliação dos professores? Quem devem ser os avaliadores?

No respeito pela cultura organizacional de cada escola, julgamos ser prudente não defender um instrumento único para todos os estabelecimentos. Contudo existirão dimensões que, pela sua relevância, podem ser transversais, como sejam: a formação realizada; as funções desempenhadas; o relacionamento com os alunos; os resultados obtidos no contexto em que foram promovidos; o absentismo; o relacionamento com a comunidade; entre outras possíveis.

Admitindo que alguns parâmetros podem ser de medição delicada, quer pela subjetividade da apreciação, como pelo contexto em que são verificados, uma avaliação tenderá a ser mais robusta se for coparticipada por diversos atores do processo educativo. Professores, alunos, famílias, órgãos de gestão escolar e avaliadores externos, são exemplos de atores que devem ser convocados para tornar o resultado da avaliação o mais descritor possível do potencial de contributo que um professor pode dar à organização. Note-se que a avaliação a que nos referimos não pretende ser um fator hierarquizador dos docentes, mas uma ficha individualizada das suas competências e perfil, que fazem antever o professor como eficiente, em determinadas condições.

Fica a noção que a (in)competência do professor não está apenas em si. A sua capacidade de ser eficiente depende do contexto onde atua, entendendo-se que as suas características

estejam, ou não, adequadas às circunstâncias do local onde está a exercer. Por conseguinte, é pertinente proceder a uma avaliação da escola.

A avaliação da escola, como a dos professores, é compreendida num contexto estratégico. Não se pretende, nos contributos recolhido nesta análise, avaliar a escola e posicioná-la num *ranking*. Até porque se desconhece a influência que essa ordenação tem para as escolas reforçarem, ou melhorarem o seu desempenho. A avaliação estratégica da escola é sugerida como um meio de diagnóstico que pretende conhecer a instituição, no contexto (C.21) em que atua – social, económico/financeiro, cultural, geográfico – e nas respostas (C.22) que pretende dar à comunidade onde está inserida.

Na avaliação da escola tenta-se perceber onde e o que se pretende desenvolver. Na avaliação do professor, a questão a atender é com quem. Da conjugação da organização com os seus profissionais é esperado surgir uma visão comum, o como (C.23). Isto acreditando que uma estratégia organizacional onde os seus profissionais sejam atendidos e adequadamente geridos, coloca a organização em melhores condições de promover o sucesso (P.23).

Mas avaliar uma escola pode não ser uma tarefa fácil. No pressuposto que a avaliação pretende trazer uma coerência entre a ação do professor e o seu desempenho profissional, há que entender que o exercício da atividade docente é, na sua maioria, feito em turmas. Uma turma é um conjunto de pessoas com características e ambições distintas. Assim se percebe alguma limitação em conhecer a escola através dos perfis das turmas. Este poderá ser um dos motivos pelos quais é mais frequente identificar a noção de avaliação ligada ao curso, em vez de ligada aos alunos. Mas, uma pretensa coerência entre a escola e os professores suporta-se numa conjugação dos professores com os cursos, ou com os alunos?

A interpretação das condições humanas e estruturais das escolas é efetuada pelos executivos locais. São estes os atores privilegiados para decidir, propor, ou suportar procedimentos e estratégias que possam ser potenciadoras de melhores resultados das políticas públicas estabelecidas para o setor (P.12).

Se bem que a sua proximidade – numa noção idêntica do princípio da subsidiariedade - faz recair sobre o gestor escolar a ideia que este é o mais apropriado a gerir as pessoas na escola para obter melhores resultados. Mas temos de registar alguma reserva sobre esta capacidade. Não conseguimos identificar neste estudo instrumentos implementados nas escolas para conhecer os professores. Sem este pressuposto, as decisões de gestão não apresentam suporte. Podem ser arbitrárias, ou defender outros interesses que não os da qualidade e excelência do exercício das escolas.

Numa resposta ao desejo dos executivos escolares, que pretendiam recrutar/selecionar professores, o poder político concedeu-lhes uma quota de 15 por cento (n.º 2 do artigo 9.º da Portaria n.º 202/2017) para o ano letivo 2018/2019. Mas quais os pressupostos que recaíram na seleção de uns professores em detrimento de outros? O n.º 1 da portaria referida diz que os executivos escolares “podem solicitar a requisição de docentes de carreira que possuam a formação, experiência e competências profissionais adequadas à concretização do seu projeto educativo e ao desenvolvimento de projetos conducentes à melhoria do ensino e das aprendizagens.” Que dados suportaram a análise das competências profissionais e experiência que permitam sustentar a escolha de determinados professores?

Num ano que foi de eleições de órgãos de gestão escolares, pudemos recolher relatos de profissionais a quem foi proposto realizar a sua mobilidade, na contrapartida do seu voto. Neste caso, a razão da mobilidade parece não estar relacionada com a pretendida melhoria do ensino e das aprendizagens. Assim, a amplitude da portaria e a ausência de critérios explícitos de avaliação estratégica dos professores, parecem remeter uma iniciativa política apreciada como propiciadora de uma gestão estratégica dos recursos humanos a outros fins. Portanto, revela-se a necessidade de implementar sistemas de avaliação estratégica como suporte às decisões de gestão, em particular as de recursos humanos, de forma a garantir o cariz estratégico da referida portaria.

Relativamente ao professor é frequente identificar a ideia de que é um ator relevante para promover o sucesso dos alunos. Mas nenhum professor tem a capacidade de se colocar numa determinada sala de aula. É uma competência da gestão a atribuição de serviço. Aqui,

recolhemos uma ideia generalizada que a adequação do professor à função tem influência nos resultados promovidos pela escola. Foi sugerido que a adequação professor/função necessita do suporte avaliativo das condições dos professores e da escola (P.24.2). Também se compreende que este processo ambiciona promover a valorização dos professores e alunos, progredindo para um sentimento de motivação e satisfação dos sujeitos, que sustente a ocorrência de melhores resultados (P.24.1).

Porém, estas implicações podem ser colocadas em causa pela dificuldade em adequar convenientemente um professor a vários alunos, distintos por natureza. Porque se discute a necessidade em adequar um professor à turma? Seria mais fácil promover uma maior adequação se colocássemos dois professores numa turma? Porque se aborda a adequação do professor à turma e não do aluno ao professor? Não seria o aluno um promotor por excelência da sua melhor adequação ao professor, nas suas necessidades e ambições? Numa escola que dificulta a mobilização de um aluno, de uma turma para outra, por motivos de incompatibilidade entre discente e docente, a adequação parece surgir como uma resposta estratégica pensada no professor. Mas os resultados são produzidos pelos alunos.

Não obstante a adequação ser discutida enquanto processo de gestão, o professor poderá ser um promotor privilegiado da sua adequação à turma. Se este for capaz de adaptar a sua ação à diversidade dos seus alunos, compreendendo o processo de ensino aprendizagem como uma interpretação individual das necessidades e ambições de cada sujeito, a adequação realiza-se em sala de aula. No entanto, esta capacidade pode ser dificultada por uma atribuição de turma que ignore as características do grupo e do docente.

Afinal, como se escolhe um professor para uma turma? Pela vontade do docente, sem que a conheça? Pela sua antiguidade? A antiguidade de um professor está relacionada com a sua aptidão? Parece ser consensual que têm de existir regras para distribuir o serviço. Mas a regra mais observada, que é o critério da graduação profissional do docente e a sua vontade, não será um entrave à existência de melhores resultados? Sem colocar em causa a existência de um modelo burocrático, não existirão outras regras para distribuir o serviço dos docentes?

Já argumentamos que a adequação necessita de processos avaliativos que consubstanciem as decisões de gestão. Assim, sendo que os professores apresentam uma crença forte que pela avaliação se podem desenvolver processos de melhoria, porque é que ainda não foi possível implementar um sistema amplamente aceite de avaliação dos docentes? O conhecimento público das competências e perfil de cada docente acarretaria consequências que a cultura organizacional pretende evitar?

Ainda associado à adequação, é frequente recolher as ideias que o processo de adequação realizado pelas escolas é dificultado: pela dimensão da escola e pelos recursos que detém, mas também pela flutuabilidade dos recursos humanos impostos pelo recrutamento e seleção centralizados.

Em relação à primeira ideia será compreensível que uma escola tenha dificuldades em gerir os seus professores, perante alterações de cursos disponibilizados, ou variação de alunos/turmas. Numa região geograficamente pequena supõe-se que seria mais fácil fazer o encontro entre as características dos professores e as necessidades do sistema, se o processo fosse realizado à escala regional ou por zonas pedagógicas, em vez de por escola. Porque não se faz? Porque é que o vínculo do professor à escola se esgota por extinção da necessidade e não por inadequação à função/organização? Quem está ao serviço de quem?

Para aprofundar a segunda ideia, solicitamos ao Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira dados sobre a estabilidade dos docentes nas duas maiores escolas da Região, onde se fizeram ouvir, por via dos seus gestores, as dificuldades acrescidas em melhor adequar os seus professores às turmas. Para as escolas J e K (Tabela. 4.2) do nosso estudo a estabilidade no período 2013/2018 foi de aproximadamente 80%.

Numa escola o número de professores em 2018 foi de 244, e destes 203 professores estavam em funções desde 2013, resultando numa estabilidade de 83,2%. Na outra, o número de professores em 2018 foi de 271, e destes 207 professores estavam em funções desde 2013, originando uma estabilidade de 76,4%. Por conseguinte, a estabilidade não parece ser um problema de relevo para uma gestão eficiente dos professores, uma vez que cerca de 4 em cada 5 professores apresentaram estabilidade nestas escolas nos últimos 5

anos. Importa mais, neste caso, saber o que se está a fazer para gerir bem os que se tem, do que preocupar-se com os que se mobilizam pela escola.

Em paralelo com a adequação, também interessa compreender que poderá existir uma diferença entre as características do professor e as necessidades da escola. Como forma de diminuir o espaço entre as mesmas surge a formação contínua, para harmonizar o profissional com a organização, com o intuito de propiciar ao professor um desempenho apropriado da sua profissão (C.6), para a promover o sucesso dos alunos (P.6).

Percebe-se que a adequação, enquanto estratégica de alocar o professor a uma turma, carece de ser robustecida por formação. Isto porque as competências científicas necessitam de ser consolidadas, mas também porque o processo de aprendizagem do professor requer ser contínuo na sua carreira (P.6). A formação parece ser uma resposta específica à condição de um indivíduo e da estratégia da escola. Uma tentativa de colocar o sujeito em melhores condições, para obter melhores resultados. Acresce que as realidades humanas e organizacionais alteram-se com o tempo e espera-se que a formação contínua contribua para que as duas mantenham um pensamento e ação coerentes.

Mas na observação realizada no terreno encontramos o professor como principal, e por vezes único construtor do seu percurso formativo, numa interpretação da formação contínua como um pressuposto burocrático de progressão na carreira. Daí decorre que o processo formativo poderá não estar ao serviço comum do docente e da escola. Ficamos com uma dúvida. Os gestores escolares têm noção das necessidades de formação dos seus professores?

Esta questão não parece ser de resposta fácil, pelos sinais contrários que as próprias políticas produzem sobre a noção de formação. Pudemos apreciar que um professor que realize um mestrado ou doutoramento numa área considerada de interesse para a sua atividade letiva é-lhe reconhecida uma bonificação respetivamente de 1 ou 2 anos para efeitos de progressão na carreira. Mas para efeitos de recrutamento e seleção esta formação é ignorada. Numa conceção estratégica seria espetável que a formação tivesse um tratamento coerente por vários processos, mas isso não é observado.

Avançando no modelo de influência recolhido, encontramos a valorização profissional como um processo decorrente de uma adequação professor/função e de uma formação contínua apropriada às necessidades do docente e da organização (P.16). Foi identificada a ideia que a valorização profissional decorre da atividade concreta do professor, na capacidade de o gestor identificar o profissional mais apropriado a realizar uma tarefa e o acompanhar com formação adequada. Deste modo, a valorização é percebida como um processo intencional dos políticos ou gestores colocarem o professor numa posição mais favorável a promover o seu sucesso profissional, tal como dos seus alunos (C.16).

Por negação da ideia anterior poderemos perguntar: quais as consequências de não adequar os professores às suas atividades e ignorar a relevância de uma formação contínua apropriada ao sujeito e à sua ação? Se pudermos depreender que processos geridos ao acaso, têm piores condições de gerar o sucesso das escolas e dos alunos, coloca-se em causa o presente sistema burocrático, uma ordem pré-estabelecida das coisas que, sem prova de funcionar bem, perpetua-se.

Embora se aguarde por uma prova científica de que uma gestão arbitrária não é propiciadora de bons resultados, as perceções recolhidas pelos parceiros da escola pública são unânimes em considerar que os melhores resultados decorrem das escolhas estratégicas que se fazem na alocação dos professores às turmas, pelo que o acaso não se configura com capacidade promissora de originar bons resultados.

Ao perceber que a gestão escolar tem a capacidade de identificar, conduzir e apoiar o professor num percurso que o valoriza, é entendido que o executivo escolar tem a possibilidade de induzir motivação/satisfação para o trabalho. Mas é reconhecido que no desempenho da atividade docente poderá existir uma motivação/satisfação intrínseca, que faz mover o professor para promover o crescimento formativo e pessoal dos seus alunos. Reconhecem-se duas vias (P.7.1) pelas quais o professor pode experienciar motivação/satisfação, categoria percebida como um conjunto de impulsos que podem conduzir o profissional para uma ação mais eficiente (C.7). Intrínseca ou extrinsecamente, percebe-se que um professor motivado/satisfeito tem melhores condições de promover o sucesso dos alunos (P.7.2).

Como efeito do encadeamento das categorias antes abordadas, considera-se que os alunos terão melhores resultados com acesso a professores adequados às suas necessidades, valorizados por estarem a realizar uma tarefa para a qual estão mais bem habilitados e motivados e satisfeitos na realização da sua ação educativa. Desta forma, os resultados dos discentes são entendidos na dependência de processos de gestão de recursos humanos (P.17).

Mas não nos parece prudente considerar que os resultados dos alunos e das escolas dependem apenas de alguns processos de gestão. Variáveis endógenas e exógenas à escola podem influenciar as condições dos alunos, sendo presunçoso pensar-se que apenas porque a escola promove as melhores condições de ensino, os alunos têm melhores resultados na sua formação/aprendizagem. Só porque o professor ensina, não se deve assumir que o aluno aprende. Será aceite que ações intencionais da gestão podem não originar melhores resultados nos alunos.

Para um determinado número de alunos, conseguimos aferir que a escola parece não conseguir dar respostas adequadas. Estão os alunos afastados da escola? Ou a escola afastada dos alunos? Retomando a noção de adequação do professor à turma, notamos que o aluno não tem capacidades evidentes de promover as suas melhores condições de aprendizagem dentro da escola. Remete-se o aluno a um consumidor de modelos pré-concebidos, numa organização que o tem como principal objeto da sua missão. A própria avaliação dos professores pelos alunos e famílias tem sido discutida e adiada. Apenas nos cursos profissionais, por imposição de legislação ditada a Portugal, os formadores são avaliados pelos formandos. Mas também se desconhece qual a influência desta avaliação.

Entender a melhoria dos resultados dos alunos, através de um modelo de gestão com maior atenção aos recursos humanos, parece fazer mais sentido se os próprios alunos forem mais ativos na construção de tais soluções.

O esquema de influência proposto existe num contexto mais amplo de dinâmicas exógenas e endógenas à escola. Assim, é desaconselhado pensar que a sua implementação é desprovida de complexidade. Apenas porque consideram-se determinados *inputs* e desenvolvem-se

alguns processos de gestão, os *outputs* podem ser vários. As escolas são organizações sociais, que por via da sua cultura organizacional, da legislação, do recrutamento/seleção e mobilidade, da comunicação interna ou externa e da inovação, colocam o esquema proposto numa rede de fundo mais ampla. Pelos dados que recolhemos, essa rede é o modelo 7-S.

A representação (Figura 6.2.) tenta transmitir a noção que o diagrama de influência da gestão estratégica de professores sobre os resultados dos alunos está condicionado por outras dinâmicas não representadas. Também não se assumem setas a ligar as categorias. Isto porque não queremos passar a ideia que a prossecução das várias etapas conduz em absoluto aos resultados. Mas também porque podem existir relações recíprocas entre as categorias. Podemos então compreender que a valorização profissional pode resultar em motivação/satisfação do professor, tal como a motivação intrínseca de um professor o pode conduzir a uma valorização profissional.

Através desta discussão estamos alinhados com o pensamento de Veloso (2007), ao entendermos que a compreensão da GRH como um conjunto de práticas é insuficiente para compreender a influência da gestão dos professores no desempenho da escola.

A especificidade de cada escola, tal como das pessoas que lá trabalham ou estudam, solicita ao gestor um diagnóstico particular das condições e uma visão de transformação estratégica da organização com os seus recursos humanos. Visão partilhada com Purcell (1999) e Holbeche (2004). Assim se compreende que as pessoas, professores, alunos e comunidade em geral, influenciam a estratégia. A estratégia não decorre apenas da estrutura, como defenderam Waterman, Peters e Phillips (1980), fazendo-os enquadrar as organizações num quadro amplo de agregados interrelacionados, o modelo 7-S da *McKinsey*.

Revela-se, como fez Pfeffer (1994), a importância dos recursos humanos para a sustentabilidade da organização. Mas encontram-se alguns entraves a esta realidade, como sejam a própria cultura organizacional (que estabelece um conjunto de regras arbitrárias que não colaboram para uma gestão mais eficiente dos professores) ou a ausência de uma avaliação de índole estratégica aos docentes e à escola. Em rigor, o sistema de influência

proposto não tem hipótese de existir se não se conhecer estrategicamente os professores e as escolas.

Todavia, não deixa de ser evidente a defesa generalizada pelos parceiros da escola pública secundária do modelo proposto (Figura. 6.2.). Poder-se-á pensar que esta possa ser uma visão partilhada do ideal a atingir. Ficando consensual o papel relevante que os profissionais docentes têm no sucesso que as escolas promovem.

Armstrong (2008) e Bilhim (2006) compreenderam a gestão estratégica de recursos humanos como a vantagem competitiva que as organizações detêm, que não pode ser imitada pela concorrência. Pela análise efetuada, propomo-nos atualizar estes autores no setor investigado. Os recursos humanos docentes são a vantagem estratégica que as escolas detêm e permite-lhes responder com maior eficiência a um contexto particular que as caracteriza.

No capítulo 2, apresentamos 3 modelos teóricos do impacto da GERH no DO. O modelo de influência que apresentamos não é uma réplica de nenhum deles. Em parte, poderá compreender-se que tais modelos produzidos sobre o setor privado não tivessem correspondência para o setor público educativo, quer pela especificidade da administração pública, como do setor específico da educação. Contudo, pudemos identificar que existem pressupostos defendidos por esses modelos, que foram localizados na nossa investigação.

Como no modelo de Guest, Michie, Sheehan, Conway e Metochi (2000) percebemos a importância de uma estratégia integrada, quer na coerência entre as práticas adotadas, como através da integração da GRH na estratégia do setor educativo.

Em harmonia com Becker, Huselid, Pickus e Spratt (1997), a estratégia da organização deve influenciar a conceção do sistema de GRH. Por via das práticas de GRH podemos impactar as competências dos profissionais, a sua motivação, tal como a conceção do trabalho e as estruturas de funcionamento.

Conforme Wright e Nishii (2006), entendemos que entre a intenção e a prática, as pessoas reconfiguram as estratégias organizacionais. Para estes autores, as intenções e reações dos

indivíduos que compõem a organização, caracterizam-se como variáveis que podem colaborar no entendimento da possibilidade da influência da GRH no DO.

6.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma investigação qualitativa, suportada na metodologia *grounded theory*, tem como objetivo a compreensão de um fenómeno a partir dos contributos recolhidos. Como abordagem inicial a uma área do conhecimento inexplorada, é uma tentativa de sistematizar um retrato social sobre a matéria. Isto porque as organizações escolares foram apresentadas como organizações sociais complexas, onde as pessoas têm a capacidade de influenciar, ou interpretar as políticas públicas que orientam o setor da educação.

Assim, quando se ambiciona perceber o que se entende por funcionamento eficiente da organização, excelência e qualidade do sistema educativo, ou avaliação de resultados de políticas públicas de educação, é necessário analisar a compreensão do sujeito/parceiro da escola pública que concebe tais noções, na dependência das suas expectativas ou interesses, pessoais ou de grupo.

Mas esta circunstância não dispensa uma sistematização da problemática. Pelo contrário, torna o fenómeno mais complexo, pela necessidade de trazer ao modelo compreensivo a integração de várias partes. São as tensões, posições conflitantes ou articuláveis, que podem trazer ao modelo uma maior possibilidade de se constituir como um contributo válido, para que os gestores escolares possam promover melhores resultados de política públicas. Isto é, numa linguagem hibridizada da gestão, ter uma escola com melhor desempenho.

Uma investigação começa por lançar questões – foi o que fizemos na introdução – para serem respondidas no final. Tem também por princípio chegar a algumas conclusões. São estes propósitos que vamos abarcar agora, para depois refletir sobre as limitações do estudo desenvolvido, lançar algumas pistas para estudos futuros e observar as implicações para a teoria e prática que surgirem.

Começamos por formular 6 objetivos específicos, que sustentariam a resposta ao objetivo geral: compreender a relação entre a gestão de recursos humanos e os resultados das políticas públicas dos estabelecimentos públicos de ensino secundário. Cada uma das perguntas, se respondida de forma hermética, perde capacidade explicativa. Não só porque as questões estão interrelacionadas, mas também porque, em coerência com o modelo 7-S, a interdependência das categorias e agregados é a própria natureza explicativa do funcionamento eficiente das organizações. Por conseguinte, desenvolvemos uma exposição conjunta das respostas.

A questão inicial solicitava uma descrição do sistema de gestão dos professores em prática no setor público da RAM. Fizemos um levantamento da produção legislativa/regulamentar do setor, que consta no subcapítulo 1.2. Gestão de Professores na Administração Pública, como em outros: 1.3.4.1. Recrutamento e seleção; 1.3.5.2. Avaliação de desempenho. No entanto, a parte empírica evidenciou que as práticas de gestão consideram o referencial legal, mas evoluem de acordo com uma cultura organizacional, concebida em cada escola.

Matérias como a mobilidade são geridas localmente. Por vezes sem transparência ou fundamentação das decisões sobre os recursos humanos. No processo de reconhecimento do modelo pudemos recolher as seguintes perceções:

“No que diz respeito à mobilidade, alguns professores têm a sua mobilidade sustentada, porque olho para alguns e vejo que eles fazem um bom trabalho. De outros eu não sei, talvez a escola saiba. De outros, a comunidade não sabe” (T.R.3).

“Como sindicato não somos favoráveis à mobilidade, na medida que os processos que estão por detrás desta mobilidade poderão ser conhecidos por algumas escolas, por alguns docentes, mas não são processos claros. E nós vemos que há situações em que não há uma justificação plausível para que haja continuidade de determinadas pessoas em determinadas escolas, em detrimento de outras” (U.R.4).

Outro processo local será a adequação do professor à função, apreciado como um procedimento burocrático, sem atender ao conhecimento das partes, professor e turma/alunos (S.R.4). Por tradição, ainda se alocam professores com base numa lista

graduada onde a antiguidade parece ser garantia de competência. Corroborando este pensamento, no reconhecimento, regista-se o seguinte testemunho:

“(...) há que existir uma visão mais aberta e perceber melhor os docentes que são adequados para certas funções, não é em função da idade” (T.R.10).

Pelo exposto é possível perceber que a cultura instalada em cada escola, tem a capacidade de fazer surgir diversas concretizações de práticas de gestão. Interessa, porém, entender que estas diferentes interpretações não conduzem a resultados idênticos. Compreende-se que a cultura produzida num determinado contexto origina resultados distintos nas escolas. Como se poderá depreender da transcrição seguinte:

“Compreendo que a cultura da escola e do sítio se apresentam como relevantes. Pois as pessoas apresentam-se com um nível de desempenho e atitude que espelha o sítio onde se formaram, têm predisposições diferentes” (E.R.5).

Por outro lado, alargar a discussão para uma escola que promova melhores resultados de políticas públicas de educação, por via da gestão estratégica dos seus professores, obriga a uma compreensão prévia do que se entende por tais resultados. Na inexistência desse conhecimento, propusemo-nos a construir um conjunto de indicadores de medida, que suportassem a noção de RPPE.

Tentando agregar num conjunto comum as perceções recolhidas dos 6 *stakeholders* que o nosso estudo invocou para o processo compreensivo da problemática, apercebemo-nos que os resultados não devem ser perspetivados na dependência direta de cada sensibilidade. A avaliação de resultados é um processo que, no seu desenvolvimento, engloba vários parceiros. O avaliador e o avaliado, o sujeito ativo ou passivo. Nenhuma sensibilidade atuante nos estabelecimentos públicos de ensino atua de forma isolada. O resultado de uma política pública é uma medida coparticipada por vários atores.

Nesta linha de pensamento apercebemo-nos de dois níveis de resultados, que podem ser propostos para consubstanciar um conjunto de indicadores. Um de nível político e outro

organizacional. Note-se, contudo, que a indicação de dois níveis não ambiciona separar indicadores, que estão interligados pela essência do modelo que propomos.

Optamos por fazer um paralelo com o agregado de valores partilhados. A indicação das categorias cultura organizacional e políticas públicas de educação não ambiciona mostrar categorias isoladas, mas antes percecionar dimensões dialogantes que promovem um entendimento mais amplo do que constituem os valores partilhados de uma organização.

Da mesma forma, idealizar um nível político e um nível organizacional para propor um conjunto de indicadores é uma tentativa de expor, respetivamente, uma visão global, politicamente definida, que impende sobre o sistema, e uma ação efetiva das escolas para promover as respostas que a sociedade espera de si (E.R.9).

Ao nível político é esperado que a escola promova o livre acesso a todos os cidadãos, desenvolva a equidade e o sucesso dos alunos. Difunde-se a necessidade de alcançar baixas taxas de retenção e abandono precoce. Numa relação que se pretende mais próxima entre a escola e a sociedade, espera-se que a escola prepare para o mundo do trabalho, interpretando e respondendo às necessidades do mercado e do indivíduo.

Ao nível organizacional, pudemos ao longo da investigação recolher alguns indicadores que podem avaliar o desempenho da escola ao serviço das políticas estabelecidas. O primeiro será os resultados académicos dos alunos. Sendo uma medida escassa na informação que revela (E.R.7), nos contextos pessoais e organizacionais que sustentaram (ou não) a sua ocorrência, é uma medida aceite. Note-se que embora os processos sejam entendidos como relevantes, os resultados são importantes para avaliá-los, confirmando-os ou alterando-os.

Mas além dos resultados académicos, a atualidade parece solicitar à escola uma formação cívica dos alunos, assumindo-se assim outro indicador. Quer por via da flexibilidade, que surge como novo paradigma da metodologia de ensino das escolas, como pela oferta de experiências não formais (projetos e clubes) e formais de ensino, é esperado que a instituição promova o desenvolvimento da cidadania, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes na sociedade.

Avaliar se a escola está a desenvolver a sua atividade em prol de uma resposta instada pela sociedade, também será avaliar a sua ação para além do momento em que os alunos saem da instituição já formados. Interessa, pois, aferir, no caso das escolas secundárias, a taxa de prossecução de estudos ou de ingresso no mercado de trabalho como uma medida.

Da mesma forma que os alunos que já saíram podem contribuir para avaliar o desempenho da organização, os que a procuram apresentam-se como o reconhecimento social de que uma determinada escola é vista na comunidade como uma instituição que presta um serviço de qualidade/excelência. Assim se propõe como indicador de medida o rácio do número de matrículas recebidas, sobre a quota disponível.

No espaço entre a chegada e saída de alunos de uma determinada escola, propomos indicar duas categorias analisadas, que nos revelam se a escola apresenta uma integração conveniente das partes envolvidas, promovendo condições propiciadoras aos alunos para obter melhores resultados. São elas: um índice elevado de satisfação/motivação dos docentes e alunos; e uma baixa ocorrência de conflitos entre os diversos parceiros da escola.

Por último, sugerimos uma análise à capacidade de inovação da escola. Este indicador ambiciona perceber se a escola conhece as suas condições, e se projeta respostas novas e adequadas ao sucesso dos alunos. Pretende-se ainda revelar a capacidade estratégica da escola antecipar as necessidades da comunidade, progredindo de uma cultura reativa, para um paradigma proativo.

O conjunto proposto deve ser lido como um todo e não é exaustivo. Espera-se por isso que outros indicadores possam contribuir para uma avaliação mais ampla e realista da atividade das escolas públicas, na prossecução das políticas públicas definidas e reinterpretadas. Numa resposta coerente, considerando as particularidades de cada escola e o meio que a constringe, também julgamos relevante não adotar um mecanismo que utilize um conjunto de indicadores estanques e com pesos pré-definidos. Realidades distintas merecem formas de análise e reconhecimento diferenciadas.

Passemos a abordar a integração e alinhamento entre a estratégia de GRH com a organização escolar, tal como a coerência entre as práticas de GRH e a estrutura

organizacional. Algumas dimensões revelam a ausência de um pensamento/estratégia comum entre a GRH e a organização: o processo de recrutamento centralizado e alheio tanto às competências e perfil do professor, como às necessidades da escola que disponibiliza a vaga; a inexistência de processos estratégicos de conhecimento do professor e da escola; a fragilidade do órgão de gestão eleito perante a cultura organizacional; e a existência de sistemas de comunicação pouco eficazes na capacidade de orientar as pessoas.

Em coerência com o modelo 7-S temos de considerar que as escolas não têm as melhores condições de propiciar os melhores resultados aos alunos por estarem a ser desprezadas determinadas categorias que têm influência sobre os resultados esperados. A eficiência da escola resulta da coerência e integração de vários recursos, entre os quais os humanos, cuja cultura organizacional estabelecida parece não ter permitido evoluir nos últimos anos. Repare-se, por exemplo, que o instrumento de mobilidade entretanto instalado é limitado a 15%, isto para não comprometer a crença instalada que a antiguidade é um posto.

A falta de coerência entre as práticas de GRH e a estrutura organizacional pode ser encontrada em várias dimensões deste estudo. Uma será a inexistência de um sistema de recompensas, dando a ideia que o bom ou mau desempenho do profissional não tem consequências. Outra é obtida no âmbito da formação. Aqui, podemos observar que a formação do professor (pós-graduada ou contínua) é considerada para efeitos de carreira e remuneração. Mas não é considerada para o processo de alocação (adequação) de um professor a uma turma/curso (U.R.5), nem para efeitos de recrutamento/seleção ou mobilidade. Ainda observamos a falta de harmonia entre os processos, na medida em que o projeto educativo das escolas se mostra como um plano distinto do projeto formativo dos seus profissionais.

Repare-se que a incoerência não ficará apenas entre as práticas e a estrutura, uma vez que a própria estrutura organizacional apresenta uma distribuição de poderes e competências não harmonizadas. Em concreto, reparamos que o conselho da comunidade educativa é o órgão máximo da hierarquia estabelecida nas escolas, estando o conselho executivo em posição de ser controlado e orientado por esse órgão. Contudo, para garantir a elegibilidade do presidente da comunidade educativa parece ser suficiente que seja um professor do quadro

da escola. Já para presidente do conselho executivo pede-se além que seja um professor do quadro da escola, tenha a experiência de um mandato completo num executivo escolar, ou tenha frequentado formação pós-graduada em gestão/administração da educação. Desta forma, parece-nos terem sido criadas as condições para a existência de um órgão máximo de participação mínima.

Esta última incoerência, como outras observadas nos dois subcapítulos anteriores, permitem-nos afirmar que a estrutura organizacional definida pelo atual modelo de gestão das escolas (Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M) está a necessitar de ser revista, uma vez que parece impedir as escolas de alcançarem melhores resultados.

Que mais não seja, pelo protecionismo que estabelece a um pequeno grupo de professores que são elegíveis, sonhando a competência de outros e o próprio princípio de democraticidade da gestão escolar que o modelo defende. Ou pela própria designação “administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da Região Autónoma da Madeira”, como se administração e gestão sejam conceitos distintos, ou bem delimitados. Ainda porque este decreto parece ter sido uma solução alternativa ao espírito das direções executivas concursadas, defendida pelo Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, e não atualizado desde esse momento.

Também, e surge na nossa análise como muito importante, pelas matérias relevantes que os professores em cargos de gestão não detêm (de acordo com a natureza da sua formação), levando-nos a pensar que o mais preocupante será eles não saberem o que não sabem. Em particular, nas matérias de gestão financeira, questões do direito, noções de GRH e dimensões imateriais que tenham influência na gestão.

Associado ao modelo de gestão está o executivo escolar, que não sendo hierarquicamente o órgão soberano, é o que maior intervenção quotidiana exerce nas escolas. Foi possível pela investigação perceber não apenas a ausência de competências necessárias – que são solicitadas ao gestor escolar na atualidade – como a preponderância do órgão eleito pelas decisões que desenvolve. Noções que foram confirmadas no nosso processo de

reconhecimento do modelo teórico por todos os *stakeholders*. Apresentamos alguns exemplos:

“Será benéfico conciliar a gestão democrática com outras assessorias nas escolas, porque o que um gestor da escola tem de saber, em áreas que não têm nada a ver com a sua formação, são muitas coisas e que não estão no seu domínio” (P.R.9).

“Não temos formação na área da gestão, da economia ou do direito [...]. Torna-se muito complicado fazer a gestão do dia-a-dia” (D.R.2).

“Começa a ser uma opinião nossa sobre a autonomia e democracia que existe nas escolas, que fazia mais sentido ser a tutela a nomear os órgãos de gestão. [...] no processo eleitoral às vezes convidam-se para as listas alguns colegas que trazem muitos amigos para votar, mas depois a nível de competências de gestão é complicado” (D.R.3).

“Pelo que tenho observado também os órgãos de gestão têm de ser capacitados. Assim como todos os professores não estão habilitados para dar qualquer disciplina, nem todos os professores que estão nos órgãos de gestão estão capacitados para gerir a escola e para gerir os professores. Depois é um órgão eleito, trabalha-se para eleição e dão-se os horários aos amigos” (S.R.10).

“(...) os órgãos de gestão não podem funcionar por eu gosto deste e não gosto daquele. E eu vou convidar este e não vou convidar aquele” (T.R.13).

E perante a carência de competências e possíveis práticas não colaborantes para uma gestão estratégica das escolas, com vista a melhores resultados, que solução é proposta? Não perdendo a representatividade dos professores na gestão – como forma de garantir a sensibilidade pedagógica à gestão do setor público da educação – é sugerido que uma gestão mista (professores e gestores) poderia conciliar as valências necessárias a desenvolver um modelo de gestão propiciador de melhores resultados organizacionais.

Tendo-se debatido esta solução no reconhecimento do modelo não existiu a recusa desta proposta por nenhum parceiro da escola pública, sendo o executivo escolar e o sindicato, os *stakeholders* que apresentaram um pensamento mais estruturado.

“Seria interessante uma separação entre órgãos de gestão e órgãos pedagógico [...]. Assim, os professores que fossem eleitos para o órgão de gestão poderiam trabalhar a parte pedagógica. É porque a outra parte burocrática ocupa demasiado espaço. Nós nem estamos habilitados, mas temos que interpretar e decidir, e depois vem o tribunal de contas dizer que não era assim que se fazia” (D.R.13).

“Se pensar numa solução mista – com uma gestão profissional para a parte financeira, administrativa e similares que fosse concursada e uma gestão pedagógica realizada por professores democraticamente eleitos – parece que seria uma hipótese equilibrada. Isto porque determinadas funções de gestão precisam de um conjunto de competências que os professores à partida não possuem. Desde que se mantivesse o parecer pedagógico à gestão financeira. Isto porque as finanças por regra não têm em consideração as pessoas como pessoas” (U.R.16).

No que respeita à identificação de um conjunto de práticas de recursos humanos, ou fatores mediadores, que condicionem os resultados das políticas públicas, temos de referir que as 25 categorias identificadas e discutidas são merecedoras de cuidado na intenção de propiciar melhores resultados à organização escola, num pensamento estruturado com os seus recursos humanos. Mas sendo todas as categorias atendíveis, existem 4 categorias cujo número de códigos de primeira ordem identificados ultrapassou a centena. São: avaliação dos professores; estilo de gestão; resultados na formação/aprendizagem dos alunos; adequação professor/função.

Tendo já discutido cada uma das categorias na relação com as outras, a relevância quantificável que estas quatro apresentam em relação às outras é reveladora da ideia que os melhores resultados ocorrem por via de uma gestão estratégica dos recursos humanos. Sugere-se que o estilo de gestão é uma dimensão importante. É o gestor escolar que tem a possibilidade de melhor conhecer a realidade da sua escola e desenvolver práticas que

promovam o sucesso dos alunos, dos professores e da escola. Mas o executivo escolar precisa de legitimidade para desenvolver processos de adequação professor/função – porque qualquer professor, em qualquer lugar, não produz igual sucesso. Pelo que se impõe uma avaliação estratégica dos seus professores. Isto sem esquecer que o fim último é o sucesso dos alunos, pois a escola só tem sentido se for idealizada para eles (D.R.14; S.R.9; U.R.17).

As respostas aos objetivos específicos são redutoras do problema investigado. Requer-se assim uma leitura atenta dos capítulos 5 e 6, para que a síntese das respostas não induza a conceções incompletas. Contudo, permitem-nos alguma margem de abstração da problemática investigada. O suficiente para propormos 5 conclusões.

- I. São os Valores Partilhados por cada estabelecimento público de ensino que condicionam a sua eficiência em promover os melhores resultados de políticas públicas de educação.
- II. Os melhores Resultados de Políticas Públicas de Educação decorrem de uma gestão integrada/coerente entre os professores e a escola.
- III. Sistemas de avaliação estratégica dos professores e da escola devem ser implementados para suportar melhores decisões de gestão.
- IV. O processo de adequação do professor à tarefa é um processo relevante para permitir aos alunos a obtenção de melhores resultados.
- V. O modelo de gestão e autonomia das escolas da RAM não se apresenta apropriado a responder às exigências da gestão atual (gestão estratégica, gestão financeira, gestão de recursos humanos, distribuição de poderes, modelo exclusivamente eleitoral, ...)

Da primeira e segunda podemos aferir que o todo, é mais do que a soma das partes. Mas o cerne da problemática reside nos valores partilhados das escolas. A terceira e quarta remetem-nos para a necessidade de ponderar e implementar processos de gestão estratégicos, que promovam melhores resultados. Na última, pela carência e desconhecimento de algumas matérias que são relevantes para uma gestão atual, coloca-se em causa a capacidade do presente modelo de gestão escolar propiciar os melhores resultados. Das cinco conclusões fica subjacente a importância do professor (RH), como

elemento a melhor conhecer para melhor gerir. Isto porque, na argumentação exposta, fica subjacente um pensamento: gerir uma escola é gerir pessoas.

6.3.1. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Na investigação produzida recorremos a 16 parceiros numa primeira fase (entrevistas) e outros 6 para o processo de reconhecimento do modelo. Foi da riqueza das suas perceções que pudemos partir de dados até chegar a uma teoria. Escolhemos pessoas com representatividade coletiva, no pressuposto que nos facultassem não apenas as suas perceções, mas um conjunto de pensamentos que tivessem sido antes fruto de discussão com os seus pares. Contudo, temos de admitir que com outros 22 parceiros poderíamos obter outro modelo explicativo.

Estamos seguros dos resultados obtidos pelos procedimentos metodológicos. Mas reconhecemos a fragilidade em adotar politicamente uma transformação do paradigma de gestão das escolas, com base numa investigação qualitativa. Assim sugere-se que uma investigação quantitativa poderia ser feita sobre as matérias discutidas neste trabalho. Propondo-se que se mantenha a representatividade dos 6 tipos de *stakeholders* considerados.

Da mesma forma que reconhecemos que outros parceiros poderiam resultar noutro modelo teórico, também percebemos que algumas novas categorias teóricas poderiam surgir. A abrangência do modelo 7-S leva-nos a pensar que os 7 agregados têm uma capacidade ampla de compreender as grandes dimensões necessárias para que uma organização seja eficazmente gerida. Mas as categorias que lá recaem são fruto de circunstâncias específicas do setor, local, tempo, atores ou contexto. Por todas estas razões foi possível compreender a gestão escolar num modelo pré-concebido.

Um exemplo da exiguidade de informação recolhida está no agregado do estilo de gestão. Não nos foi possível sistematizar categorias neste agregado. No entanto, atendendo à relevância que se detetou sobre o executivo escolar teria sido importante compreender

melhor este agregado – como gestor privilegiado a desenvolver as práticas mais adequadas para obter melhores resultados, pelo conhecimento próximo e realista que detém da instituição. É quase paradoxal que o órgão considerado como preponderante para os estabelecimentos públicos de ensino promoverem os melhores resultados, tenha sido o que menos revelou de si.

Por fim, sentimos que o número de categorias que se expuserem foram uma mais-valia, mas também um constrangimento ao estudo. Se, por um lado, pudemos compreender uma representação da complexidade social da organização escola – no domínio das políticas públicas e dos múltiplos parceiros que suportam a existência e funcionamento da organização escola, nas suas singularidades, oposições ou consensos. Por outro lado, o número de categorias não nos permitiu uma investigação para conhecer o fenómeno estudado em maior profundidade. Assim se abre a necessidade de estudos futuros.

6.3.2. PISTAS PARA ESTUDOS FUTUROS

Foi atribuída a compreensão central do modelo aos valores partilhados. Portanto, será relevante conhecer em maior profundidade o que é assumido como o conjunto de pressupostos que confere a base de ação das escolas. A exploração de convergências, desacordos ou incoerências pode ter a capacidade de revelar um conjunto de valores partilhados, que a nossa observação empírica não tenha conseguido abarcar.

Entendendo que o processo de adequação é um processo privilegiado de gestão de pessoas para propiciar os melhores resultados, revela-se a necessidade de implementar avaliações estratégicas dos professores e das escolas. Na exiguidade destes processos estratégicos, seria importante elaborar uma investigação que conseguisse propor um conjunto de indicadores que permitissem avaliar as múltiplas condições num modelo integrado e aceite pelos vários parceiros da escola. Esse conhecimento, mais do que suportar uma adequação ponderada do professor a uma turma, poderia sustentar uma transformação do modelo de recrutamento, seleção e mobilidade docente.

Outra questão desenvolvida foi a ideia que o executivo escolar é um fator mediador na prossecução dos melhores resultados de políticas públicas. Assim, seria premente aprofundar a compreensão das influências que os processos e práticas desenvolvidos pelos executivos escolares apresentam sobre os resultados organizacionais alcançados. Mas também perceber os constrangimentos e motivações que são colocados aos gestores escolares e que os orientam.

De forma análoga, teria interesse aprofundar o conhecimento sobre os contributos e constrangimentos que a ação sindical dos professores faz recair sobre os resultados de políticas públicas de educação.

6.3.3. IMPLICAÇÕES PARA A TEORIA E PRÁTICA

O quadro concetual 7-S é apresentado como promotor de um melhor desempenho organizacional. Além de ser um modelo teórico, considera-se que tem a capacidade prática de diagnosticar problemas e propor soluções. Desta forma, cumpre-se um dos pressupostos da nossa investigação. Fornecer um contributo teórico e prático à administração pública da educação. Sublinhamos ainda a capacidade desta perspetiva trazer a noção que uma gestão eficiente carece de uma compreensão, conhecimento e ação sobre vários domínios materiais e imateriais. Como defendem Waterman, Peters e Phillips (1980), existe mais além da estrutura e da estratégia numa organização.

Assim, revelamos um referencial teórico sobre a gestão dos estabelecimentos públicos de ensino secundário na RAM. Numa compreensão ampla das várias categorias que coexistem e colaboram para uma gestão eficiente dos professores e das escolas, promove-se a incorporação dos RH como dimensão relevante de uma gestão propiciadora de melhores resultados organizacionais.

Apresentamos os recursos humanos docentes com a mesma grandeza de outras dimensões organizacionais: competências e perfil dos professores; estilo de gestão; estratégia; estrutura; sistemas de procedimentos. E todas elas, condicionadas ou influenciadoras dos

valores partilhados (entendido como um conjunto de crenças socialmente aceites e construídas pelos parceiros da escola pública, todavia não sujeitas a verificação de certo ou errado) que orientam a gestão.

Mas obtivemos um modelo de gestão dos estabelecimentos públicos, em conformidade com o modelo 7-S. Quer isto dizer que a gestão da escola atual é semelhante à gestão de uma qualquer empresa?

Matérias como a avaliação de desempenho e inovação, entre outras, são partilhadas pelos setores público e privado, mas as suas práticas são interpretadas de formas distintas. Reparemos, a título de exemplo, que a avaliação de desempenho dos professores está mais focada em responder a pressupostos de carreira, sem atender de forma considerável a parâmetros sobre o contributo do docente para o desempenho da escola.

Note-se que mesmo a gestão privada não é uma ciência exata que se reproduz em toda e qualquer empresa. Apesar de existir um pensamento social que a gestão privada é um constructo bem definido e difundido, não existe uma melhor maneira de gerir. Basta refletir sobre matérias tais como o recrutamento e seleção ou sistemas de recompensas, para perceber que proliferam pelas organizações privadas diversos processos e técnicas desenvolvidos ou reproduzidos localmente.

Se na gestão privada não existe a noção *one-best-way* também não será de esperar que exista uma transposição de paradigma para o setor público. Porém, fruto de movimentos como o *NPM* ou pela difusão de boas práticas de gestão, que tentam ganhar efeito mimético entre os setores, é aceite que existam influências recíprocas e quando se observa a gestão numa perspetiva macro elas pareçam semelhantes.

Isto é, como dizia Allison (1979), gestão privada e pública são semelhantes em tudo o que não é fundamental, e parece-nos que o mais importante são as práticas e processos implementados, que tendem a permanecer distintos.

Mas se quisermos estabelecer uma distinção de fundo sobre os setores basta se remeter ao agregado central do modelo 7-S, os valores partilhados. Enquanto numa empresa esses

valores são o resultado de um conselho de gestão ou grupo de acionistas, no setor público da educação estes valores resultam da cultura organizacional e da política pública de educação.

São estes fatores específicos que permitem uma compreensão própria ao setor público. Digamos que esta será a genética do setor, que o distingue da realidade privada. Como afirma Carvalho (2013), compreender de forma realista o setor público é perceber o seu contexto político. Ou como refere Bilhim (2006), observar um modelo de gestão que se consiga implementar com possibilidade de sucesso, está de forma significativa relacionado com a compreensão da cultura da organização.

Do ponto de vista prático, facultamos uma visão mais abrangente das dinâmicas materiais e imateriais que colaboram para uma gestão entendida como propiciadora de melhores resultados. Esperando com este conhecimento permitir aos gestores escolares a tomada de melhores decisões, fruto de um aumento da racionalidade que passam a deter. De acordo com a teoria da racionalidade limitada de Simon (1947), as decisões do gestor são tão satisfatórias quanto a sua capacidade de recolher, sintetizar e processar informação. Assim se espera que uma visão mais abrangente sobre as categorias que se presumem ter influência sobre os resultados de políticas públicas, possa alterar os processos racionais de decisão que os executivos escolares têm de desenvolver.

Mas parte das alterações que se propõem podem ser remetidas aos atores políticos. Entende-se que uma maior autonomia da escola pode propiciar um melhor desempenho, e está na competência política a definição do grau ou parcelas de autonomia que podem ser transferidas às escolas.

Também se propõe a existência de modelos de avaliação estratégicos das escolas e dos professores, como conhecimento relevante à tomada de decisões nas escolas. Num pressuposto que um pensamento integrado e coerente entre escola e profissionais seja uma forma mais apropriada de obter melhores resultados.

Outra matéria que se revela como prática a ser implementada é a adequação professor/função. Como processo decorrente das avaliações estratégicas antes referidas,

julga-se que a indiferenciação dos professores não é propiciadora dos melhores resultados. Mas espera-se que as políticas públicas de educação deem sinais mais significativos de que o setor público valoriza os seus professores de forma individualizada.

Pelas questões levantadas, e porque a administração pública está em parte considerável restringida à produção legal, parece ser necessário que o poder político, em diálogo com todos os *stakeholders* da escola pública, possa refletir sobre os contributos e limitações que o atual modelo de gestão dos seus estabelecimentos públicos de ensino, e em particular da gestão dos seus professores, coloca sobre os melhores resultados que a política pública de educação espera ver realizados. Isto, numa compreensão profunda do que são os valores partilhados que se desenvolvem nas escolas e que suportam a sua atividade. Mas sobretudo, no pensamento que os melhores resultados dos estabelecimentos dependem de uma gestão estratégica dos professores.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, A. (2001). Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. *Educação & Sociedade*, 75, 15-32.

Afonso, A. (2003). Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, 22, 35-46.

Alheit, P., & Dausien, B. (2007). *En el curso de la vida: educación, formación, biograficidad y género*. Espanha: Institut Paulo Freire de España.

Allison, G. (1979). Public and private management: are they fundamentally alike in all unimportant respects?. In Shafritz, J. and Hyde, A. (Orgs.), *Classics of Public Administration* (457-475). Belmont: Wadsworth.

Antunes, F. (2001). Os locais das escolas profissionais: novos papéis para o Estado e a europeização das políticas educacionais. In S. STOER, et al. (Orgs.), *A transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise* (165-210). Porto: Afrontamento.

Araújo, J. (2008), *A implementação da gestão orientada para os resultados em Portugal: a experiencia recente*. NEAPP - Comunicações em Conferências do Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. San Domingo, República Dominicana. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/8289>.

Armstrong, M. (2007). Recognition schemes. In *A handbook of employee reward management and practice*, 2nd ed. (pp. 385-390). London: Kogan Page.

Armstrong, M. (2008). *Strategic human resource management: a guide to action* (4th Ed.). London: KoganPage.

Arthur, M., & Lawrence, B. (1984). Perspectives on environment and career: An introduction. *Journal of Occupational Behaviour*, 5, 1-8.

Austin, J., Villanova, P., Kane, J., & Bernardin, H. (1991). Construct validation of performance measures: Issues, development and evaluation of indicators. In G. Ferris, & K. Rowland (Eds.), *Research in personnel and human resource management*, vol. 9 (pp. 159-233). Greenwich, CT: JAI Press.

Baker, B. (2012). *Does Money Matter In Education?*. Washington DC: Albert Shanker Institute. Retirado de: http://www.shankerinstitute.org/sites/shanker/files/moneymatters_edition2.pdf

Ball, S. & Bowe, R. (1992). Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 97-115.

Barrick, M., Stewart, G., Neubert, M., & Mount, M. (1998). Relating member ability and personality to work-team processes and team effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 83, 377-391.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1998). Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Colóquio/Educação e Sociedade*, 4, 32-58.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bártolo Ribeiro, R. (1995) Métodos de seleção: soluções teóricas vs realidade portuguesa. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 1(1), 49-65.

Becker, B. & Gerhart, B. (1996). The impact of human resource management on organizational performance: Progress and prospects. *Academy of Management Journal*, 39(4), 779-801.

Becker, B.; Huselid, M.; Pickus, P. & Spratt, M. (1997). HR as a source of shareholder value: research and recommendations. *Human Resource Management*, 36(1), 39-47.

Beer, M.; Boselie, P. & Brewster, C. (2015). Back to the future: implications for the field of HRM of the multistakeholder perspective proposed 30 years ago. *Human Resource Management*, 54(3), 427-438.

Bento, A. (2007). Ergonomia: Contributos para a Gestão de Recursos Humanos. In A. Caetano, & J. Vala (Orgs.), *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas* (pp. 151-191). Lisboa: Editora RH.

Bianchi, E. & Ikeda, A. (2008). Usos e Aplicações da Grounded Theory em Administração. *GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, 6(2), 231-248. Disponível em: <http://www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/view/72>.

Bilhim, J. (1988). *Cultura Organizacional: Estudo do Instituto de Engenharia de Sistemas e Computadores* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Portugal.

Bilhim, J. (2000). *Ciência da Administração*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bilhim, J. (2006). *Gestão estratégica de recursos humanos*. Lisboa: ISCSP.

Borges, M. (2010). *Negociação de Conflitos: Uma Abordagem à Gestão de Pessoas no Serviço Público – Estudo de Caso na Universidade Federal do Maranhão* (Especialização em Negociação Coletiva, Universidade do Rio Grande do Sul, São Luís). Retirado de <http://hdl.handle.net/10183/40337>

Bowen, B. (1987). Assessing your needs assesement. *Training magazine*, 24(1), 30-33.

Burgoyne, J. (1994). Managing by Learning. *Journal of Management Learning*, 25(1), 35-55. doi: 10.1177/1350507694251003

Burns, T., & Stalker, G. (1960). *The management of innovation*. London: Tavistock.

Caetano, A. (1996). *A avaliação de desempenho – metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: Editora RH.

Caiden, N. & Wildavsky, A. (1980). *Planning and Budgeting in Developing Countries*. New York: John Wiley.

Çalışkan, N. (2010). The impact of strategic human resource management on organizational performance. *Journal of Naval Science and Engineering*, 6(2), 100-116.

Câmara, P. (2000). *Os sistemas de recompensas e a gestão estratégica de recursos humanos* (2ª ed). Lisboa: Dom Quixote.

Cania, L. (2014). The impact of strategic human resource management on organizational performance. *Economia. Seria Management*, 17(2), 373-383.

Cardoso, L. (2012). *Práticas de Gestão de Recursos Humanos e Desempenho Organizacional* (Dissertação de Mestrado). ISPA, Portugal.

Carnevale, P., Pruitt, D., & Seilheimer, S. (1981). Looking and competing: Accountability and visual access in integrative bargaining. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 111-120.

Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: What planners need to know*. Paris: UNESCO

Carroll, S., & Schneier, C. (1982). *Performance appraisal and review systems: The identification, measurement and development of performance in organizations*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Comp.

Carvalho, E. (2007). *Reforma Administrativa sob o Mote do New Public Management: os Casos de Portugal, Espanha e Irlanda*. Working Paper CAPP. Lisboa: CAPP/ISCSP.

Carvalho, E. (2013). Decisão na Administração Pública. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 73, 131-148. doi: 10.7458/SPP2013732811

Ceballos, J., Solarte, M., & Ayala, A. (2017). Influencia de la inteligencia emocional sobre las competencias laborales: un estudio empírico con empleados del nivel administrativo. *Estudios Gerenciales*, 33, 250-260.

CEC – Commission of the European Communities. (2006). *Efficiency and equity in European education and training systems*. Bruxelas: European Commission Education and Culture.

Ceitel, M. (2007). O Papel da Formação no Desenvolvimento de Novas Competências. In A. Caetano, & J. Vala (Orgs.), *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas* (pp. 325-355). Lisboa: Editora RH.

Chandler, A. (1962). *Strategy and Structure: Chapters in the History of the American Industrial Enterprises*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: MIT Press.

Chantal, J. (2002). *O gerencialismo e a ética do bem comum: a questão da motivação para o trabalho nos serviços públicos*. In VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Lisboa, Portugal. Retirado de <http://cladista.clad.org//handle/123456789/2099>.

Charmaz, k. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE Publications.

Chiang, F., & Birtch, T. (2012). The Performance Implications of Financial and Non-Financial Rewards: An Asian Nordic Comparison. *Journal of Management Studies*, 49(3), 538-570.

Child, J. (2012). *Organização: Princípios e Práticas Contemporâneos*. São Paulo: Ed. Saraiva.

Christensen, J. (1987). The human factors profession. In G. Salvendy (Ed.), *Handbook of human factors* (pp. 3-16). New York: John Wiley & Sons.

CNE – Conselho Nacional de Educação. (2012). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: CNE. Retirado de: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/estado-da-educacao/845-estado-da-educacao-2012>

Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th Ed.). London: Routledge.

Coimbra, J. (2007). Novas oportunidades na educópolis: Ensaio para uma política de aprendizagem ao longo da vida in Conselho Nacional de Educação, *Seminário Políticas de Educação-Formação: Estratégias e Práticas*. (pp. 119-141). Retirado de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/753-politicas-de-educacao-formacao-estrategias-e-praticas>

Coleman, J. (1967). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Education Review*, 38, 7-22.

Costa, A. (2012). *Práticas e comportamentos de liderança na gestão dos recursos humanos escolares: estudo de caso numa escola da Região Autónoma da Madeira* (Dissertação de Mestrado). Universidade da Madeira, Portugal.

Crewson, P. (1997). Public-service motivation: building empirical evidence of incidence. *Journal of Public Administration Research & Theory*, 7(4), 499-518.

Cunha, L. (2007). O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. *Educação & Sociedade*, 28(100), 809-829. doi: 10.1590/S0101-73302007000300009

Cunha, M. (1989). O desafio da qualidade. *Pessoal*, 41(2), 49-50.

Dale, R. (1998). Globalization: a new world for comparative education?. In Schriewer, J. (Org.), *Discourse and comparative education*. Berlin: Peter Lang.

Dale, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17.

Dale, R. (2000). Globalization and education: demonstrating a “common world educational culture” or locating a “globally structured educational agenda”? *Educational Theory*, 50(4), 427-448.

Davis, S. (1984). *Managing corporate culture*. Cambridge, MA: Ballinger.

Deer, C. (1986). *Managing the new careerists*. San Francisco: Jossey-Bass.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., et al. (1998). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (J. Eufrázio, Trad). Brasil: UNESCO. Retirado de: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

Delvas, R. (2017). *A importância do acolhimento e da integração na cultura organizacional: o manual de acolhimento como instrumento de socialização de novos servidores do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – uma proposta* (Dissertação de mestrado). Porto, Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto.

Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Measuring and comparing equity in education systems in Europe. *Education & Formation*, 78, 131-142.

Demeuse, M., Baye, A., & Doherty, R. (2007). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. Bruxelas: European Parliament.

Denison, D. (1994). *Corporate culture and organizational effectiveness*. New York: John Wiley & Sons.

Denzin, N. (1989). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (3rd Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Devaud, J-M. (1997). Un enjeu stratégique pour l’entreprise comme pour les salariés. In S. Kahn (Org.), *L’orientation face aux mutations du travail* (pp. 109-115). Paris: Syros.

Diniz, A. (2009). As políticas de educação e de qualificação dos jovens e adultos e a transversalidade no currículo. *Espaço do Currículo*, 2(1), 74-95.

Donaldson, L. (1995). *Contingency Theory*. Brookfield: Dartmouth Publishing Company limited.

Dye, T. (1984). *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Easton, D. (1965). *A Framework for Political Analysis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Farnham, D. & Horton, S. (1996). Managing public and private organizations. In D. Farnham, & S. Horton (Eds.), *Managing The New Public Services* (25-46). London: Macmillan.

Feldman, J. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21, 433-452.

Fernandes, A., & Caetano, A. (2007). A Avaliação do Desempenho. In A. Caetano, & J. Vala (Orgs.), *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas* (pp. 357-387). Lisboa: Editora RH.

Fernandes, L. (2007). Evolução do Mercado de Trabalho e Sistemas Salariais. In A. Caetano, & J. Vala (Orgs.), *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas* (pp. 389-420). Lisboa: Editora RH.

Ferreira, A. (1986). *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Ferreira, M. (2008). A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho? Reflexões empíricas e teóricas. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 11, 83-99.

Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OCDE. Retirado de: <https://www.oecd.org/education/school/45179151.pdf>

Flores, I. (2017). Modelling Efficiency in Education: How are European countries spending their budgets and what relation between money and performance. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 83, 157-170. doi: 10.7458/SPP2017836496

Fonseca, M. (2009). Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos CEDES*, 29(78), 153-177. doi: 10.1590/S0101-32622009000200002

Friedman, M. (1977). *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Arte Nova.

Ginzberg, E., Ginsburg, J., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice*. New York: Columbia University Press.

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Gomes, D., & Amorin, M. (2008). Liderança e programas de recompensas: limites e possibilidades. *Revista de Negócios*, 13(3), 26-36.

Gondin, S., Moraes, F., & Brantes, C. (2014). Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14(4), 394-406.

Goulding, C. (2002). *A practical guide for management, business and market researchers*. California: SAGE Publications.

Granheim, M., & Lundgren, U. (1992). La dirección por objetivos y la evaluación en la educación noruega. *Revista de Educación*, 299, 7-42.

Greenberg, J., & Baron, R. (1995). *Behavior in organizations: understanding and managing the human side of work* (5th Ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Guerra, A. (2007). *Arranjos entre fatores situacionais e sistemas de contabilidade gerencial sob a ótica da teoria da contingência* (Tese de doutoramento). Universidade de São Paulo, Brasil.

Guest, D. (1997). Human resource management and performance: a review and research agenda. *The International Journal of Human Resouce Management*, 8(3), 263-276.

Guest, D.; Michie, J.; Sheehan, M.; Conway, N., & Metochi, M. (2000). *Effective people management: Initial findings of the future of work study*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.

Habermas, J. (1990). *Pensamento Pós-metafísico* (F. Siebeneichler, Trad.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Hall, D. (1976). *Career in organizations*. New York: Schott, Foresman & Company.

Hanushek, E. (1986). The economic of schooling: production and efficiency in the public schools. *Journal of Economic Literature*, 24(3), 1141-1177.

Harrison, R. (1988). *Training and development*. London: Institute of Personnel Management.

Hayek, F. (1977). *O caminho da servidão*. Porto Alegre: Globo.

Hellriegel, D., Slocumm, J., & Woodman, R. (1993). *Management des organizations*. Bruxelles: De Boeck.

Höfling, E. (2001). Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*, 55, 30-41.

Hofstede, G. (1980). *Cultures consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.

Holbeche, L. (2004). How to make work more meaningful. *Personnel Today*, 26. Disponível em: <http://www.personneltoday.com/hr/how-to-make-work-more-meaningful>, consultado a 10 de maio de 2016.

Houston, D. (2000). Public-service motivation: a multivariate test. *Journal of Public Administration Research & Theory*, 10(4), 713-727.

Hunter, J. & Hunter, R. (1984). Validity and utility of alternate predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96, 72-98.

Hunter, J., & Schmidt, F. (1982). Fitting people to jobs: the impact of personnel selection on national productivity. In M. Dunnette, & E. Fleishman (Eds.), *Human performance and productivity* (pp. 233-284). Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N. J.

Jensen, D., McMullen, T., & Stark, M. (2007). *Recognition: The most meaningful reward? The manager's guide to rewards*. New York: Amacon.

Junqueira, E. (2010). *Perfil do sistema de controle gerencial sob a perspectiva da teoria da contingência* (Tese de doutoramento). Retirado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-10052010-143511/pt-br.php>

Katou, A. & Budhwar, P. (2007). The effect of human resource management policies on organizational performance in Greek manufacturing firms. *Thunderbird International Business Review*, 49(1), 1-35.

Kohn, A. (1993). Why incentive plans cannot work? *Harvard Business Review*, sep-oct, 54-63.

Laswell, H. (1936). *Politics: Who Gets What, When, How*. Cleveland: Meridian Books. Retirado de <http://www.policysciences.org/classics/politics.pdf>

Latham, G., & Crandall, S. (1991). Organizational and social factors. In J. Morrison (Ed.), *Training for performance: principles of applied human learning* (pp. 259-285). Chichester: Willey & Sons.

Lawler III, E. (1990). *Strategic Pay: Aligning organizational strategies and pay system*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lawrence, P. & Lorsch, J. (1967). *Organization and environmental: managing differentiation and integration*. Boston: Harvard University Press.

Leibowitz, Z., Farren, C., & Kaye, B. (1986). *Designing career development systems*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lemos, V. (2013). Políticas Públicas de Educação: Equidade e sucesso escolar. *Sociologia, problemas e práticas*, 73, 151-169. doi: 10.7458/SPP2013732812

Likert, R. (1967) *The human organization*. New York: McGraw-Hill.

Lima, L. (2007). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In M. Sanches, F. Veiga, F. Sousa, & J. Pintassilgo (Orgs.), *Cidadania e Liderança Escolar* (pp. 39-58). Lisboa: Universidade de Lisboa.

Lima, M., Vala, J., & Monteiro, M. (1988). Os determinantes da satisfação organizacional, confronto de modelos. *Análise Psicológica*, VI(3/4), 441-457.

Lindblom, C. (1959). The Science of Muddling Through. *Public Administration Review*, 19, 78-88.

Lindblom, C. (1979). Still Muddling, Not Yet Through. *Public Administration Review*, 39, 517-526.

Lopes, A., & Reto, L. (1990). *Identidade da empresa e gestão pela cultura*. Lisboa: Sílabo.

Louis, M. (1980). Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. *Administrative Science Quarterly*, 25, 226-251.

Louis, M. (1985). An investigators guide to workplace culture. In P. Frost, L. Moore, M. Louis, C. Lundberg, & J. Martin (Eds.), *Organizational culture* (pp. 73-94). Beverly Hills: Sage.

Lynn, L. (1980). *Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis*. California: Goodyear.

Madelino, F. (2007). As Linhas Estratégicas de Políticas de Educação e Formação in Conselho Nacional de Educação, *Seminário Políticas de Educação-Formação: Estratégias e Práticas*. (pp. 57-61). Retirado de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/753-politicas-de-educacao-formacao-estrategias-e-praticas>

Maier, N. (1958). *The appraisal interview: Objectives, methods and skills*. New York: Wiley.

Manfredi, S. (2002). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Mann, G. (2006). A motive to serve: public service motivation in human resource management and the role of PSM in the nonprofit sector. *Public Personnel Management*, 35(1), 33-48.

Martin, J. (1992). *Cultures in organizations: three perspectives*. New York: Oxford University Press.

Mccluskey, N. (2004). A lesson in waste where does all the federal education money go?. *Policy Analysis*, 518, 1-32.

McGregor, D. (1957). Na uneasy look at performance appraisal. *Harvard Business Review*, 35, 89-94.

Mead, L. (1995). Public Policy: Vision, Potential, Limits. *Policy Currents*, February, 1-4. Retirado de <https://higherlogicdownload.s3.amazonaws.com/APSANET/8cecdffe-5e63-45a8-9176-4574182cf42d/UploadedFiles/Vol.%205,%20No.%201.pdf>

Mendes, I. (2012). *Gestão estratégica de recursos humanos na Administração Pública: mito ou realidade? Perceção dos dirigentes do I.G.F.S.S. I.P., sobre a gestão estratégica de recursos humanos e os possíveis impactos na performance* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal.

Meyerson, D., & Martin, J. (1987). Cultural change: an integration of three diferente views. *Journal of Management Studies*, 24, 623-647.

Molinari, S. & Guerreiro, R. (2004). Teoria da contingência e contabilidade gerencial: um estudo de caso sobre o processo de mudança na controladoria do Banco do Brasil. In *Anais*. São Paulo: EAC/FEA/USP.

Monteiro, M., & Hospital, X. (2007). Processos de negociação de conflitos. In A. Caetano, & J. Vala (Orgs.), *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas* (pp. 151-191). Lisboa: Editora RH.

Montmollin, M. (1990). *L'ergonomie*. Paris: Editions La Découverte.

Morais, J. (2016). *Políticas públicas de recrutamento de professores: desafios a partir da seleção de docentes pelas escolas TEIP* (Tese de doutoramento). Lisboa, Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.

Morgado, J. (2007). Educação e Formação: Os desafios da Qualidade in Conselho Nacional de Educação, *Seminário Políticas de Educação-Formação: Estratégias e Práticas*. (pp. 119-141). Retirado de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/753-politicas-de-educacao-formacao-estrategias-e-praticas>

Morgan, G. (1986). *Images of organization*. London: Sage.

Morrow, R. & Torres, C. (1997). O Estado do capital e a elaboração da política educativa. In R. Morrow, & C. Torres, *Teoria social e educação* (311-337). Porto: Afrontamento.

Moses, J., & Byham, W. (1982). *Applying the assessment center method*. New York: Pergamon Press.

Mosquera, P. (2007). Integração e acolhimento. In A. Caetano, & J. Vala (Orgs.), *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas* (pp. 301-324). Lisboa: Editora RH.

Muchinsky, P. (1986). Personnel selection methods. In C. Cooper, & I. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 37-70). Chichester: John Wiley.

Neave, G. (1988). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23(1/2), 7-23.

Neto, M., & Marques, A. (2004). A satisfação dos profissionais de informática com os fatores motivacionais: um estudo sobre expectativas e perceções. In *Anais do Congresso Anual de Tecnologia de Informação – CATI*. São Paulo: EAESP FGV.

Neves, J. (1996) *Clima organizacional, cultura organizacional e gestão de recursos humanos: Portugal no contexto de outros países* (Tese de doutoramento). Lisboa, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa.

Neves, J., & Jesuíno, J. (1994). Cultura organizacional: um estudo empírico com base no modelo dos valores contrastantes. *Psicologia*, 9(3), 327-346.

Nonaka, T., Neto, M., & Togashi, F. (2017). Fatores relevantes na implementação de recompensas não financeiras e programas de reconhecimento. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 7(3), p. 247-263.

Nunes, F., & Vala, J. (2007). Cultura Organizacional e Gestão de Recursos Humanos. In A. Caetano, & J. Vala (Orgs.), *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas* (pp. 119-149). Lisboa: Editora RH.

Nunes, P. (2009). Reforma do emprego público: breves considerações às grandes reformas em curso em Portugal. *Revista de Estudos Politécnicos*, 11(VII), 49-73.

Offe, C. (1984). *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Oliveira, A. (2013). *O acesso à função docente no ensino básico: relação entre representações sociais e provas de admissão* (Dissertação de mestrado). Lisboa, Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.

Oliveira, R. (2007). Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, 28(100), 661-690. doi: 10.1590/S0101-73302007000300003

Paiva, V. (1989). *Produção e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional*. Rio de Janeiro: UFRJ, Instituto de Economia Industrial.

Pase, H. & Santos, E. (2011). Capital social e políticas públicas na América Latina. In M. Baquero (Org.), *Cultura(s) política(s) e democracia no século XXI na América Latina* (69-93). Porto Alegre: UFRGS.

Passos, A. (2007). Gestão e Desenvolvimento da Carreira Profissional. In A. Caetano, & J. Vala (Orgs.), *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas* (pp. 421-441). Lisboa: Editora RH.

Paula, A., Haiduke, I., & Marques, I. (2016). Ergonomia e Gestão: Complementaridade para a redução dos afastamentos e do stress, visando melhoria da qualidade de vida do trabalhador. *Revista Conbrad*, 1(1), 121-136.

Pedrosa, J. (2007). Abertura in Conselho Nacional de Educação, *Seminário Políticas de Educação-Formação: Estratégias e Práticas*. (pp. 15-17). Retirado de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/753-politicas-de-educacao-formacao-estrategias-e-praticas>

Peretti, J. (1997). *Recursos Humanos*. Lisboa: Edições Sílabo.

Peters, B. (1986). *American Public Policy*. Chatham: Chatham House.

Peters, B. (1998). What works? The antiphons of administrative reform. In B. Peters & J. Savoie (Orgs.), *Taking Stock. Assessing Public Sector Reforms* (78-107). Montreal: Canadian Centre for Management Development and McGill-Queen's University Press.

Peters, T. (2011, janeiro 9). *A Brief History of the 7-S ("McKinsey 7-S") Model* [Post em blog]. Disponível em: <https://tompeters.com/2011/03/a-brief-history-of-the-7-s-mckinsey-7-s-model/>, consultado a 29 de novembro de 2018.

Peters, T. & Watermann, R. (1982). *In Search of Excellence: Lessons from America's Best-Run Companies*. New York: Warner Books.

Pettigrew, A., Sparrow, P., & Hendry, C. (1988). The forces that trigger training. *Personnel Management*, 20(12): 28-32.

Pfeffer, J. (1994). *Competitive advantage through people: Unleashing the power of workforce*. USA: Harvard Business School.

Pfeffer, J. (1998). Seven practices of successful organizations. *California Management Review*, 40(2), 96-124.

Pollitt, C. (2010). Envisioning Public Administration as a Scholarly Field in 2020. *Public Administration Review*, 70, 292-294. doi: 10.1111/j.1540-6210.2010.02289.x

Pollitt, C. & Bouckaert, G. (2011). *Public Management Reform: A comparative analysis: New Public Management, Governance, and the Neo-Weberian State, Third Edition*. Oxford: Oxford University Press.

Porter, L., Lawler III, E., & Hackman J. (1987) *Behavior in organizations* (4th Printing). Singapura: McGraw-Hill.

Prestes, E., & Vêras, R. (2009). Educação, qualificação, trabalho e políticas públicas: campos de disputas. *Revista Lusófona de Educação*, 14, 45-59.

Pruitt, D., & Carnevale, P. (1993). *Negotiation in social conflict*. Buckingham, England: Open University Press.

Pruitt, D., & Rubin, J. (1986). *Social Conflict: Escalation, stalemate and settlement*. New York: Random House.

Purcell, J. (1999). Best practice and best fit: chimera or cul-de-sac?. *Human Resource Management Journal*, 9(3), 26-41. doi: 10.1111/j.1748-8583.1999.tb00201.x

Purcell, J.; Kinnie, N.; Hutchinson, S.; Rayton, B. & Swart, J. (2003). *Understanding the people and performance link: Unlocking the Black Box*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.

Reinbold, M., & Breillot, J. (1993). *Gérer la Compétence dans l'entreprise*. Paris: Harmattan.

Ribeiro, R. (2007). Recrutamento e Seleção. In A. Caetano, & J. Vala (Orgs.), *Gestão de Recursos Humanos: contextos, processos e técnicas* (pp. 265-300). Lisboa: Editora RH.

Rice, J., & Schwatz, E. (2008). Toward and understanding of procutivity in education. In H. Ladd & E. Fiske (Eds.), *Handbook of Research in Education Finance and Policy* (131-145). New York: Roudledge.

Rocha, J. (2010). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública* (3ª ed.). Lisboa: Escolar Editora.

Rochex, J. (2011). As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia?. *Educação e Pesquisa*. 37(4), 871-882. doi: 10.1590/S1517-97022011000400013

Rodrigues, W., Neto, M., & Filho, C. (2014). As influências na motivação para o trabalho em ambientes com metas e recompensas: um estudo no setor público. *Revista Administração Pública – Rio de Janeiro*, 48(1), 253-273.

Rubin, J., & Brown, B. (1975). *The social psychology of bargaining and negotiation*. New York: Academic Press.

Sarmiento, D., Menegat, J., & Ramirez, V. (2015). Educação de qualidade e gestão pública: a construção do planeamento de uma secretaria de educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(2), 313-333. doi: 10.21573/vol31n22015.61730

Savaneviciene, A. & Stankeviciute, Z. (2010). The models exploring the “black box” between HRM and organizational performance. *Inzinerine Ekonomika-Engineering Economics*, 21(4), 426-434.

Schein, E. (1978). *Career dynamics: Matching individual and organizational needs*. Reading MA: Addison Wesley.

Schein, E. (1984). Culture as an environmental context for careers. *Journal of Occupational Behaviour*, 5, 71-81.

Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schein, E. (1990a). *Career anchors – Discovering your real values*. San Diego: Pfeiffer & Company.

Schein, E. (1990b). Organizational culture. *American Psychologist*, 45(2), 109-119.

Serranheira, F., Uva, A., & Sousa, P. (2010). Ergonomia hospitalar e segurança do doente: mais convergências que divergências. *Revista portuguesa de saúde pública*, 10, 58-73. Retirado de <http://hdl.handle.net/10362/19758>

Sethia, N., & Von Glinow, M. (1985). Arriving at four cultures by managing the reward system. In R. Kilman, M. Saxton, & R. Serpa (Eds.) *Gaining control of the corporate culture* (pp. 400-420). San Francisco: Jossey-Bass.

Sheffield, J. (1995). The effect of communication medium on negotiation performance. *Group Decision and Negotiation*, 4, 159-179.

Silva, J. (2007). Abertura in Conselho Nacional de Educação, *Seminário Políticas de Educação-Formação: Estratégias e Práticas*. (pp. 19-26). Retirado de <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/753-politicas-de-educacao-formacao-estrategias-e-praticas>

Simon, H. (1947). *Administrative behavior: a study of decision-making processes in administrative organization*. New York: The MacMillan Company.

Smith, A. (1983). *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Abril Cultural

Smith, P. (1986). Training programs for performance appraisal: A review. *Academy of Management Review*, 11, 22-40.

Sobrinho, J. (2004), Avaliação ética e política em função da Educação como direito público ou como mercadoria?. *Educação & Sociedade*, 25(88), 703-725.

Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, 16, 20-45.

Sparrow, P., & Hiltrop, J. (1994). *European human resource management in transition*. London: Prentice Hall.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2nd Ed.). California: SAGE Publications.

Super, D. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.

Teixeira, C. (2012). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educacionais nacionais: a emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade. In S. STOER, et al. (Orgs.), *A transnacionalização da educação: da crise da educação à educação da crise* (127-164). Porto: Afrontamento.

The Prince's Trust. (2007). *The Cost of Exclusion. Counting the Cost of Youth Disadvantage in the UK*. London: The Prince's Trust.

Thompson, L. (1998) The influence of experience on negotiation performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 528-544. doi: 10.1016/0022-1031(90)90054-P

Tummers, L. & Karsten, N. (2012). Reflecting on the Role of Literature in Qualitative Public Administration Research: Learning From Grounded Theory. *Administration & Society*, 44(1), 64-86.

Uhlmann, V. & Erdmann, R. (2014). Usos e aplicações da Grounded Theory em Administração. In: *SIMPOI - Simpósio de Administração da Produção, Logística e Operações Internacionais*. São Paulo: Anais do XVII SIMPOI. Disponível em: <http://www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2014/artigos>, consultado a 11 de abril de 2016.

Ulrich, D., & Lafasto, F. (1995). Organizational culture and human resource management. In G. Ferris, S. Rosen, & D. Bardman (Eds.). *Handbook of human resource management* (pp. 317-336). Cambridge, Mass: Blackell.

Van Maanen, J. (1989). Processando as pessoas – estratégias de socialização organizacional. In M. Feury, & R. Fischer (Coord.), *Cultura e poder nas organizações* (pp. 45-62). São Paulo: Atlas.

Van Maanen, J. & Schein, E. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 1-37.

Veloso, A. (2007). *O impacto da Gestão de Recursos Humanos na Performance Organizacional*. (Tese de Doutorado). Universidade do Minho, Portugal.

Vidal, M. (2010). *Introdução à Ergonomia. Curso de Especialização em Ergonomia Contemporânea do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Vidmar, N., & McGrath, J. (1970). Forces affecting success in negotiation groups. *Behavioral Sciences*, 15, 154-163.

Vogler, J. (1996). *L'évaluation*. Paris: Hachette Livre.

Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons.

Wagstaff, A., & Wang, L. (2011). *A hybrid approach to efficiency measurement with empirical illustrations from education and health*. Washington, DC: World Bank Group. Retirado de : <http://documents.worldbank.org/curated/en/733521468329342303/A-hybrid-approach-to-efficiency-measurement-with-empirical-illustrations-from-education-and-health>

Walton, R., & McKersie, R. (1965). *A behavioral theory of labor negotiation*. New York: McGraw-Hill.

Waterman, R.; Peters, T. & Phillips, J. (1980). Structure Is Not Organization. *Business Horizons*, 23(3), 14-16. doi : 10.1016/0007-6813(80)90027-0.

Wisner, A. (1987). *Por dentro do trabalho: ergonomia, método e técnica*. São Paulo: FTD/Oboré.

WöBmann, L. (2008). Efficiency and equity of European education and training policies. *International Tax and Public Finance*, 15, 199-230. doi: 10.1007/s10797-008-9064-1

Woessmann, L. (2006). Efficiency and equity of European education and training policies. *CESifo Working Paper*, 1779. Retirado de: https://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/_1779.html

Wohlstetter, P., & Odden, A. (1992). Rethinking School-Based Management Policy and Research. *Educational Administration Quarterly*, 28(4), 529-549. doi: 10.1177/0013161X92028004005

Woodward, J. (1958). *Management and technology*. London: H.M.S.O.

Worchel, S. (1986). The role of cooperation in reducing intergroup conflict. In S. Worchel, & W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 288-304). Chicago: Nelson-Hall.

Wright, P. & Haggerty, J. (2005). Missing Variables in Theories of Strategic Human Resource Management: Time, Cause, and Individuals. *Management Revue*, 16(2): 164-173.

Wright, P. & Nishii, L. (2006). Strategic HRM and Organizational Behavior: Integrating Multiple Levels of Analysis. *CARHS Working Paper Series*, 6(5). Disponível em: <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cahrswp/405/>, consultado a 5 de dezembro de 2018.

Yeung, A., Brockbank, J., & Ulrich, D. (1991). Organizational culture and human resource practices: an empirical assessment. *Research in Organizational Change and Development*, 5, 59-81.

Young, C., & Lundberg, C. (1996). Creating a good first day on the job – allaying newcomers anxiety with positive messages. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 37(6), 26-33. doi: 10.1016/S0010-8804(97)89958-2

LEGISLAÇÃO

Constituição da República Portuguesa

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M

Decreto Legislativo Regional n.º 5/2016/M

Decreto Legislativo Regional n.º 6/2000/M

Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M

Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M

Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M

Decreto Legislativo Regional n.º 26/2012/M

Decreto Legislativo Regional n.º 28/2016/M

Lei n.º 12-A/2008

Lei n.º 66-B/2007

Portaria n.º 202/2017

Resolução do Conselho de Ministros n.º 95/2003

O Sr. Armando era o afinador de pianos que todos os anos entrava pela porta da casa da minha avó para afinar o seu piano, era eu uma criança.

Começava por fazer uma avaliação visual a todo o instrumento, tentando perceber à grande escala o seu estado de funcionamento pelas múltiplas peças que o compunham.

Depois, sentava-se calmamente à frente de cada tecla e escutava o seu som, repetindo várias pancadas sobre a mesma. Nada fazia, alterava a tensão da corda, substituía a corda ou mesmo a tecla. Avançava à tecla seguinte, percorrendo todo o teclado.

Reiniciava a análise de cada tecla agora em harmonia com as adjacentes, procurando uma melodia suave. No fim interpretava uma composição para perceber se cada tecla estava no seu desempenho adequado.

Arrumava a mala com as suas ferramentas e despedia-se de forma muito educada com um até para o ano. Pois o piano estava momentaneamente afinado, mas voltaria a precisar da sua habilidade a breve prazo.

Se cada tecla fosse uma pessoa e o piano a organização, de uma certa forma o Sr. Armando teria sido o meu primeiro contacto com um gestor de recursos humanos.

1. GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

GUIÃO DE ENTREVISTA

Registo da entrevista:

Entrevistado(a): _____

Data: ____ / ____ / 2016 Hora de Início: ____ Hora do Final: ____

Procedimentos adotados

A entrevista exploratória recorrerá em três momentos, como abaixo descritos:

Momento 1 - Legitimar a entrevista

- Informar o entrevistado quanto ao enquadramento e aos objetivos da entrevista;
- Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas;
- Solicitar a devida autorização para proceder à gravação (em áudio) da entrevista;
- Apelar à colaboração, salientando a importância e a pertinência deste contributo.

Momento 2 - Recolha de dados sociodemográficos do entrevistado

- Idade;
- Habilitação académica;
- Cargo desempenhado ou posição em que é entrevistado;
- ...

Momento 3 – Recolha de dados para compreender a problemática em investigação.

Nesta fase tentamos não condicionar o decurso da entrevista, de acordo com a metodologia adotada, funcionando como recetores do conhecimento ou perceção que o nosso informador qualificado nos possa facultar. Desta forma, a lista de perguntas constantes nesta secção é apenas um referencial para conduzir a entrevista. A estrutura definida tem suporte no que se conhece sobre Gestão de Recursos Humanos e Políticas Públicas de Educação, na expectativa de compreendermos a sua relação no contexto em que investigamos.

Breve enquadramento da Entrevista

Esta entrevista, integrada num projeto de investigação (sob coordenação científica do ISCSP, da Universidade de Lisboa), pretende recolher dados de informadores qualificados com responsabilidade e sensibilidade em assuntos relacionados com o setor da Educação Pública. Ambicionamos compreender os processos pelos quais a gestão de recursos humanos causa impacto nos resultados das políticas públicas, destinadas aos alunos dos estabelecimentos públicos de ensino, de nível secundário, na Região Autónoma da Madeira.

O questionário é construído a partir de uma lista de processos e técnicas de gestão de recursos humanos e de políticas públicas de educação. Esta lista, apresentada em anexo, não é exaustiva nem os itens constantes mutuamente exclusivos.

Tema

O impacto da Gestão Estratégica de Recursos Humanos nos Resultados das Políticas Públicas: O caso do setor público da Educação na Região Autónoma da Madeira, no nível secundário.

Objetivo Geral

Compreender a relação entre a gestão de recursos humanos e os resultados das políticas públicas das instituições públicas de ensino secundário.

Tabela de Questões/Tópicos a desenvolver com os entrevistados (em 7 Blocos)

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES / TÓPICOS
Bloco 1 <i>Legitimação da entrevista</i>	Legitimar a entrevista;	Informar os entrevistados quanto ao enquadramento e aos objetivos da entrevista; Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas; Solicitar a devida autorização para proceder à gravação (em áudio) da entrevista; Apelar à colaboração, salientando a importância e a pertinência deste contributo. (1A1)
Bloco 2 <i>Dados sociodemográficos do entrevistado</i>	Recolher os dados sociodemográficos do entrevistado;	Idade; Habilitação académica; Cargo desempenhado ou posição em que é entrevistado; ... (2A1)

...

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES / TÓPICOS
Bloco 3 Processos de GRH.	Aferir as influências que a Cultura Organizacional e a Gestão de Recursos Humanos exercem entre si.	Entende-se por Cultura Organizacional “o padrão de crenças e valores partilhados que conferem sentido aos membros de uma organização”. De que forma a Cultura Organizacional pode afetar a Gestão de Recursos Humanos? (3A1)
		Reconhece processos em que a Gestão de Recursos Humanos possa causar impacto na cultura organizacional? (3A2)
	Apreciar que Processos de Negociação de Conflitos estão em prática no setor da educação, especificamente nos estabelecimentos públicos de ensino secundário.	A Negociação apresenta várias concepções. Uma delas, diz ser uma situação de tomada de decisão conjunta, em que duas ou mais pessoas decidem como distribuir entre elas recursos limitados. No setor da educação, que processos estão implementados para gerir a interdependência e promover a negociação de conflitos entre os professores e a administração (a nível de escola ou central)? (3B1)
	Compreender como está implementada a Ergonomia no setor investigado. Isto é, como se processa o conhecimento e adaptação entre o profissional e a tarefa.	Que mecanismos estão disponíveis para aprofundar o conhecimento sobre o profissional e a tarefa, no sentido de propiciar o ajuste mais adequado entre os mesmos? (3C1)

...

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES / TÓPICOS
<p>Bloco 4</p> <p><i>Técnicas de GRH</i></p>	<p>Avaliar as técnicas subjacentes à Atração de Recursos Humanos para a Organização. Designadamente, no Recrutamento e Seleção, assim como no Acolhimento e Socialização.</p>	O modelo de Recrutamento e Seleção de professores possibilita conhecer o perfil da função a concurso? (4A1)
		O modelo de Recrutamento e Seleção de professores permite apreciar as aptidões, competências ou experiências dos candidatos? (4A2)
		Os Concursos de professores apresentam-se como instrumento selecionador ou instrumento legitimador dos processos tradicionais? (4A3)
		Que procedimentos estão estabelecidos nas escolas com vista ao Acolhimento dos profissionais recém-chegados? (4A4)
		Como é promovida a Socialização dos professores com a escola? (4A5)
	<p>Compreender como se processa o Desenvolvimento de Competências e Avaliação na organização. Nomeadamente, a Gestão da Formação no Desenvolvimento de Competências Profissionais e a Avaliação do Desempenho.</p>	Julga que o Processo de Formação do professor está ao serviço do Desenvolvimento de Competências apropriadas a uma melhoria do desempenho da escola? (4B1)
		Os modelos de Avaliação de Desempenho do professor e da organização apresentam-se coerentes? (4B2)
		Os sistemas de Avaliação de Desempenho do professor e da organização propiciam uma gestão integrada entre a escola e os seus recursos humanos? (4B3)
	<p>Apreciar como se processa a Fidelização de Recursos Humanos docentes. Particularmente, na Gestão e Desenvolvimento da Carreira Profissional e nos Sistemas de Recompensa.</p>	A Gestão e o Desenvolvimento da Carreira está harmonizada com os resultados obtidos pelos professores? (4C1)
		E está harmonizada com a estratégia da escola? (4C2)
		O Sistema de Recompensas está estruturado e alinhado com a obtenção de resultados organizacionais? (4C3)

...

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES / TÓPICOS
<p>Bloco 5</p> <p>Processos de PPE</p>	<p>Compreender que processos de Equidade estão em vigor no setor da Educação, podendo o resultado da política pública pretendida ser influenciado pela gestão de recursos humanos docentes.</p>	<p>Como pode a gestão de recursos humanos docentes contribuir para alcançar melhores Condições de Acesso e Participação dos alunos em cada via ou percurso escolar? (5A1)</p>
		<p>Por que meios a gestão de recursos humanos docentes pode contribuir na Atribuição e Alocação de Recursos, tais como a distribuição de professores, do tempo de ensino ou do material pedagógico? (5A2)</p>
		<p>As Condições de Aprendizagem e o Processo de Ensino (onde se podem incluir os níveis de segregação ou inclusão na organização, o acesso a cada escola, a constituição das turmas, o currículo e as práticas pedagógicas), são influenciados pela gestão de recursos humanos docentes. (5A3)</p>
	<p>Aferir o contributo da gestão de recursos humanos docentes para alcançar resultados de políticas públicas de educação relacionadas com a Eficiência</p>	<p>Que características deve apresentar um professor para que seja considerado Eficiente? (5B1)</p>
		<p>Existe relação entre a Competência de um professor e a sua Eficiência? (5B2)</p>
		<p>A Motivação/Satisfação de um professor está relacionada com a sua Eficiência? (5B3)</p>
		<p>Existe relação entre o Tipo de Gestão implementado na escola e a Eficiência de um professor? (5B4)</p>
		<p>O Tipo de Liderança exercido na escola está relacionado com a Eficiência dos professores? (5B5)</p>
		<p>Ordene de 1 a 4, sendo 1 o mais relevante, os fatores que julga ter influência na Eficiência do professor, sendo eles: Competência do professor; Motivação/Satisfação do professor; Tipo de Gestão da escola; Tipo de Liderança da escola. (5B6)</p>
	<p>Aferir como se processa a relação entre a gestão de recursos humanos docentes e os resultados de políticas públicas, no que respeita à prossecução de processos de Qualificação e Valorização de Competências.</p>	<p>O que deve a direção da escola fazer para que a Valorização Profissional dos docentes tenha impacto positivo na política educativa da Qualificação dos cidadãos? (5C1)</p>
		<p>E a Secretaria de Educação, ou suas Direções Regionais, como pode(m) por via da Valorização Profissional dos docentes causar impacto positivo na política educativa da Qualificação dos cidadãos? (5C2)</p>

...

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES / TÓPICOS
<p>Bloco 6</p> <p><i>Técnicas de PPE</i></p>	<p>Compreender como a gestão de recursos humanos se processa, no âmbito das Novas Oportunidades, no sentido de obter um melhor resultado de política pública de educação.</p>	<p>O programa Novas Oportunidades visa a qualificação dos adultos que se encontram fora do sistema de ensino e não completaram a sua escolaridade. De que forma a gestão de recursos humanos docentes pode ser relacionada com este programa, por forma a ambicionar melhores Resultados para esta política pública? (6A1)</p>
		<p>Como poderia a gestão de recursos humanos estar mais adequada a obter melhores Resultados no Programa Novas Oportunidades? (6A2)</p>
	<p>Explorar a técnica das Oportunidades Novas, com o objetivo de averiguar os meios pelos quais a gestão de recursos humanos pode ter impacto na política pública de formar/qualificar um maior número de jovens.</p>	<p>As Oportunidades Novas surgem como expressão agregadora da oferta de um leque diversificado de percursos académicos disponibilizados aos jovens. Nesta oferta formativa, a gestão de recursos humanos docentes apresenta-se articulada com obtenção de melhores Resultados na Formação/Qualificação de um Maior Número de Jovens? (6B1)</p>
		<p>Que papel a Gestão da Escola e a Gestão de Recursos Humanos devem ter na política de Inovação Educativa, designadamente nos Processos de Ensino? (6B2)</p>
		<p>E quanto aos Conteúdos Educativos? (6B3)</p>
		<p>Na última década esteve em curso uma política educativa que Ampliou a Oferta Formativa, assim como Diversificou o Perfil dos Alunos. Que Alterações detetou na gestão de recursos humanos dos professores para atender ao Contexto Recente? (6B4)</p>
	<p>Averiguar por que meios a Qualidade do sistema Educativo Regional, como política pública, é influenciada pela gestão de recursos humanos.</p>	<p>Como é que a gestão de recursos humanos, representada pelas direções escolares, pode contribuir para uma maior Qualidade percecionada pelos cidadãos? (6C1)</p>
		<p>Como podem os mesmos agentes contribuir para uma maior Qualidade percecionada pelos agentes políticos? (6C2)</p>
		<p>E relativamente à perceção pelos agentes económicos? (6C3)</p>
		<p>Em que medida as escolas, associações de pais, associações de professores, sindicatos ou outros intervenientes, estão a contribuir para a Qualidade do Sistema Educativo Regional? (6C4)</p>
	<p>Compreender o papel desempenhado pela Autonomia Administrativa Regional no estabelecimento de uma relação entre a gestão de recursos humanos e os resultados de políticas públicas.</p>	<p>Na relação entre a gestão de recursos humanos docentes e os resultados das políticas públicas de educação, a Autonomia Administrativa Regional configura-se como um obstáculo ou facilitador? (6D1)</p>

...

BLOCOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES / TÓPICOS
<p>Bloco 7</p> <p><i>Processos mediadores pelos quais a GRH impacta os resultados de PPE</i></p>	<p>Averiguar a existência de Processos Mediadores pelos quais a Gestão de Recursos Humanos cause impacto nos Resultados das Políticas Públicas de Educação.</p>	<p>Perceciona algum processo mediador, ainda não referido, pelo qual possamos compreender que a Gestão de Recursos Humanos provoque impacto nos Resultados das Políticas Públicas estabelecidas? (7A1)</p>

2. TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

2.1. POLÍTICO P0

3A1. A Cultura Organizacional afeta em absoluto, porque tudo aquilo que é importante na Cultura Organizacional, para a sua organização, desempenho, e para o próprio desempenho e crescimento das pessoas na organização, é o estabelecimento claro dos princípios e dos valores que norteiam a organização, ou seja, a cultura organizacional é o que define os traços da organização em si mesma.

3A2. Em qualquer momento da vida de uma organização, a entrada de pessoas do exterior como colaboradores, pessoas, líderes, líderes intermédios, trazem consigo valores e princípios que podem contribuir para uma alteração substantiva da prática e processos dentro de cada uma dessas organizações.

3B1. Todo o quadro de dinâmica interna entre as subestruturas da escola, que se constituíram como grupos disciplinares, quadros de orientação pedagógica e os líderes do projeto, que eram os conselhos diretivos, era processo muito fluido e muito dialético, e sendo que os recursos eram escassos e a negociação era intensa, nesse processo interno dentro esse micro cosmos, processo muito evidente na relação entre esses micro cosmos e a sociedade mais vasta era os departamentos da administração pública que lideram o processo de educação. A negociação entre uns e outros (feedback), que se alarga num âmbito mais vasto, que veio a criar o conselho regional de educação e que ouvia todos os componentes (escola, professores, alunos, pais...) era um órgão mais abrangente, sendo menos dinâmico porque os interesses eram muito diversificados sendo mais difícil, por isso, devem existir mecanismos para a negociação de conflitos. A negociação é um processo que se não for fluido, cria entropias enormes, pelo que eu acho que devem criar mecanismos, como o que criei na altura e chamava-lhe o conselho dos meus anciãos, um conselho de auscultação e de perceção de problemas, na altura era o Conselho Regional de Educação, agora inativo.

3C1. Na legislação há um quadro de pequenas estruturas internas ao sistema, que tem grupos disciplinares, tem orientações pedagógicas, todo um processo preocupando com a gestão quotidiana, com a definição clara das tarefas essenciais dos profissionais na lecionação, no planeamento, na ponderação sobre a sua própria profissão, que levados à letra e propiciada a sua dinâmica é possível articular o profissional e a tarefa, mas fora isto, eu vejo mais uma atitude TOP-DOWN, sem a preocupação se aquilo se ajusta à circunstância das pessoas no seu sítio. Também há uma intervenção do professor que não se esgota na competência técnica, vai mais além disso, vai na relação com a sociedade e com as instituições.

4A1. Nós temos uma visão muito burocrática neste momento, em Portugal não existe nenhuma definição do perfil necessário à efetiva função que se pretende e que alguém vai exercer por parte de uma escola, por parte de um professor seja ele qual for, porque parte-se do princípio que quem se candidata, o professor, sabe o que vai ser, independentemente para que ano vai ser, com que alunos vai ser, que características tem a escola, portanto define-se que são precisos “x” professores, é um processo burocrático administrativo que depois aloca a cada escola os indivíduos que são necessários, não há nenhuma relação direta entre a química e a verdadeira necessidade e o perfil do professor que se ajustaria, por exemplo, a uma escola rural, uma escola subrural, isto para fazer uma diferenciação mais simples possível, depois dentro da cada escola tem outras diferenças, uma escola mais citadina, escolas com extratos socioeconómicos e culturais, os níveis académicos dos pais que têm um determinado perfil, há aqui uma lógica que esta completamente submersa por detrás das exigências burocráticas administrativas que facilitem o processo de colocação do professor, mas que não contribuem para evolução da qualidade do ajustamento entre o tipo de professor que se precisa e o tipo de escola que vai agir e do tipo de alunos com que vai atuar.

4A2. No recrutamento de professores faz-se uma análise curricular do candidato de forma informática, com base num algoritmo informático pré-estabelecido que estabelece o grau académico, anos de serviço, avaliação de desempenho, faltas, etc., e em que não há uma análise efetiva das variáveis que faça uma avaliação do perfil do professor.

4A3. O Concurso de professores apresenta-se efetivamente como um instrumento legitimador dos processos tradicionais.

4A4. Penso que são muito tipificados, são sempre os mesmos, ou seja, em todo lado é a mesma coisa. O professor entra e faz uma apresentação formal ao conselho diretivo, diz quem é, dizem quem é o orientador (responsável) do grupo, logo depois têm reuniões e mais uma vez o processo burocrático, recebem um horário

que diz que vai lecionar as turmas (X ou Y), normalmente são as turmas que os professores mais antigos da escola não querem lecionar, porque são mais trabalhosos, são turmas mais complicadas ou têm um calendário mais acentuado, que têm exames no final do ano, portanto as aulas acabam mais tarde, e eu julgo que é sempre este processo que acontece.

4A5. A socialização dos professores nos seus vários âmbitos, mas neste caso penso que se esteja a preocupar mais com a relação com os seus pares ou alunos, todos os processos, no quadro atual entre os professores haveria a possibilidade de estabelecer, até para que se criasse a tal cultura organizacional, de estabelecer uma série de momentos ao longo do ano, (início do ano, durante o ano, em regime no quadro das horas letivas, fora das horas letivas, etc.) para uma efetiva socialização dos professores, no sentido de acertarem as lógicas organizacionais da própria escola, discutirem entre eles assuntos : sobre eles e sobre suas disciplinas e relativamente aos seus alunos. Na relação professores com os alunos, no nosso país temos a percepção, de que a matéria é o mais importante, matéria, diga-se no fundo, o conteúdo o currículo, e, portanto, para os professores se isso é o mais importante, e se isso é a matéria que vai servir de avaliação de sua ação, então os professores preocupam-se única e exclusivamente em debitar matéria, neste âmbito a socialização com os alunos e quando sucede é relativa. E também acredito que a tipologia das turmas, a diferenciação dos perfis dentro de uma turma dos alunos, a diferença dos níveis que cada aluno está no seu âmbito específico e o número de alunos que existe em cada turma, origina alguma complexidade em termos da possibilidade duma socialização que não seja aquela que é instrumental com base no conteúdo e do currículo, não há mais nada para além disso, acabando a socialização por não ser nula mais sim fraca (insuficiente).

4B1. Em principio todos nós temos expectativas de que a formação contribui para o desenvolvimento das competências e das capacidades de cada um e que isso depois tenha repercussões sobre terceiros. A minha dúvida é que há dois processos de formação em Portugal, pelo menos nos âmbitos e professores também ganhou de novo por causa do sistema uma lógica muito burocrática administrativa, portanto as pessoas fazem formação porque aquilo permite obter créditos que lhes permite uma subida de carreira, por outro lado, muita da lógica da formação que conheço, é uma lógica de multidão, ou seja, as pessoas estão em um anfiteatro como nas faculdades e há ali um debito de matéria típico, toda aquela necessidade pedagógica, metodológica de interação dentro dessas formações, muitas vezes acaba por ser pouco evidente, portanto as pessoas acabam por depois no seu dia a dia, no seu quotidiano de formação, onde se deveria ver ou não o reflexo da sua formação, por manter as praticas deontológicas clássicas de debito de informação para os seus alunos, tenho muitas duvidas efetivamente que no final do dia, traz o resultado efetivo ao nível do desempenho do mais importa que é o aluno.

4B2. Confesso que não sei se há um modelo de avaliação das organizações nas escolas em particular, portanto o modelo mais clássico e mais vulgarizado neste país é o do Ranking, mas no ranking, com base na avaliação dos alunos, avaliações finais (aprendizagem dos alunos), portanto por aí, não se pode avaliar uma escola, avalia-se uma variável ínfima dum todo que é a escola e não se avalia mais do que isso. A avaliação do desempenho dos professores é feita da forma mais contranatura possível, toda a gente sabe que os processos de avaliação de professores por terceiros, são amanhã em circuito inverso quer dizer, (hoje avalio o João e amanhã o João avalia-me a mim) portanto tudo isto cria uma lógica é de convivência quase muitas vezes porque se fizer as coisas mais assertivas, menos agradável pela pessoa que está a ser avaliada por mim, ele pode reagir quando a situação seja inversa. Está aqui criado um quadro de avaliação destas questões que não sei se deveria encontrar, tal como em muitas organizações avaliações e auditorias externas por parte de terceiros.

4B3. Uma verdadeira avaliação à organização e aos professores deveria ter como substrato essa ideia [uma gestão integrada entre a escola e os seus recursos humanos], mas a meu ver ela não concorre definitivamente para isso.

4C1. Definitivamente não acontece, [A Gestão e o Desenvolvimento da Carreira não está harmonizado com os resultados obtidos pelos professores], já que o desenvolvimento das carreiras é algo que até ao congelamento das carreiras era por anos de serviços prestados, avaliado melhor ou pior, e preocupados talvez mais nas vírgulas e nos erros do Português.

4C2. O drama é, será que cada escola tem uma estratégia? será que existe uma estratégia para educação igual?... e depois como é que ela se desagrega em cada escola em função daqueles que são os alunos em cada uma delas existe a professores, portanto não posso dizer que esteja harmonizada, porque esta lógica dialética

que vem das definições das políticas públicas, que se inicia desde a Assembleia da República até à escola situada na freguesia mais distante de Portugal, o feedback que deveria existir, não acontece, por isso, concluo que não há harmonização.

4C3. Ela não leva em consideração os resultados obtidos por cada professor, para além do tema de como avaliar os resultados de cada professor, e que no produto final tem-se um problema nos resultados organizacionais, mais penso que não está estruturado e alinhado com a obtenção de resultados.

5A1. A capacidade de encontrar e de termos os docentes mais adequados a cada aluno, às realidades objetivas corretas nos alunos em cada escola, em cada turma, que corresponde a determinada realidade, se nós formos capazes em termos de gestão de Recursos Humanos de alocar a cada turma em função das características e perfis dos alunos da turma, o professor que faça o encontro entre a procura e as necessidades dos alunos, e a capacidade que os diversos tipos de professores têm para oferecer, nós vamos propiciar de certeza um desenvolvimento e uma participação dos alunos, muito mais adequada ao seu próprio crescimento e desenvolvimento enquanto pessoas.

5A2. A sua contribuição é um papel fundamental, todas as características, o sermos capazes de definir a realidade concreta com que se vai trabalhar, por um lado seja alunos, ou seja o tipo de tipologia da escola, ou seja o tipo de recursos que a escola tem, e se por outro lado tivermos uma gestão que não seja burocrática da carreira dos professores, e soubéssemos efetivamente o que cada um é capaz de melhor fazer em vários níveis, que não só de ter a licenciatura em A ou B, porque isso não nós diz nada, permitiria facilitar a alocação de recursos e permitiria a maximização dos recursos docentes, quer dos professores porque estariam mais motivados, envolvidos com os processos, como traria alunos mais capazes, mais desenvolvidos.

5A3. É claro que as condições de aprendizagem são influenciáveis pela gestão de recursos humanos docentes e o processo de ensino. Uma gestão de recursos Humanos que atende num perfil das pessoas, não só na sua dimensão burocrática administrativa, vai alterar substantivamente as condições de aprendizagem dos alunos e o processo de ensino.

5B1. Tem de ser líder, capaz efetivamente de em primeira instância fazer um diagnóstico de todos aqueles que colaboram com eles, que são os alunos, conhecer exhaustivamente o objetivo que lhe foi ou está pedido, está determinado, neste caso os alunos, ser capaz de promover cidadãos mais cultos, mais competentes, mais capazes. Tem de ser uma pessoa capaz de motivar, de encontrar métodos e propostas de trabalho que seja capaz de trazer o melhor de cada um de seus alunos, são estas características todas, de forma muito sumaria, que faz deste professor um líder dentro da sala.

5B2. Não existe uma relação entre competência e eficiência de um professor, entendendo competência como conhecedor. Eu tive excelentes professores que sabiam imenso, eram conhecedores, mas não sabiam levar a cabo o processo de transformação dos outros.

5B3. A maioria da motivação é a capacidade de os ver crescer como pessoas, é uma das grandes variáveis que motiva e satisfaz um verdadeiro professor.

5B4. Acredito que não, por que toda a lógica é burocrática administrativa da gestão implementada nas escolas, pode haver exceções a regra, mas por defeito é assim, e a eficiência do professor acaba por não ser observada, constatada ou desenvolvida, porque a montante é feito de uma forma que não conduz a isso.

5B5. O tipo de liderança exercido nas escolas, tem-se a percepção de que há algumas alterações ditadas por alguma pressão da opinião pública, dos pais e dos alunos. Mas não é definitivamente a essência do professor, porque já há muito tinha sido alterado o procedimento interno, esse quadro de competências que está no âmbito das possibilidades dos líderes das escolas, alterarem um conjunto de procedimentos sobre quem é o professor de que e de quem, e não qual é o professor que merece um horário só de manhã, ou só à tarde, ou com dias específicos, nunca foi alterado. A liderança passaria muito por aí, mas pouco se fez.

5B6. (1.º Tipo de Liderança da escola; 2.º Tipo de Gestão da escola; 3.º Competência do professor; 4.º Motivação/Satisfação do professor). Para mim, a eficiência do professor está claramente, no meu entender, dependente da forma como a liderança é feita. O professor pode ser muito competente, mas se o tipo de

liderança não tiver esse fator em consideração, ele perde-se. Portanto, a forma como é gerida a escola, nesse sentido, seria o segundo. Depois a competência viria a seguir e finalmente a motivação.

5C1. Portanto, a valorização profissional do docente, passa por a valorização de alguém, assim quanto mais adequado for o perfil do professor ao perfil e características do tipo de aluno e do ano a que corresponde o conjunto de conteúdo, é mais fácil o seu impacto.

5C2. Se o processo de locação levasse em consideração um conjunto de outros atributos, que não só exclusivamente aqueles que define o perfil burocrático administrativo da pessoa, se todo quadro de seleção e da alocação dos recursos humanos, neste caso os professores, as escolas e as funções fossem feita de acordo com uma análise do perfil e das competências das pessoas que levasse em consideração o âmbito onde vão intervir, seria possível valorizar os professores. (Isso seria num plano de utopia.)

6A1. Num trabalho que foi feito sobre “O impacto da demografia federada no sistema educativo na Madeira”, olha-se para a lei de base do sistema educativo, o que acabou-se por pensar dos 6 aos 15, depois dos 5 aos 15, depois dos 4 aos 18, dos 3 aos 18, e dos 3 até acabar o 12º ano, independentemente da idade e esquecemos aqueles que abandonaram há escola a vários anos, e que não sabem onde ir buscar competências, não sabem onde ir buscar certificações, e que quer no quadro desempregados como aqueles que visam valorar as suas competências profissionais numa lógica mais académica, isto poderia ser feito pela escola. E de que forma podem estar relacionados a gestão de recursos humanos docentes, era olhar para a escola como uma lógica que não tenha um nível etário mínimo e um nível etário máximo, mas de forma mais aberta, podia permitir que muitas escolas onde há professores sem funções definidas, e que não tem impacto direto e resultados efetivos nos cidadãos podia ter mais resultados, num olhar dos recursos humanos docentes, numa lógica que não se cinja à escolaridade obrigatória, teria definitivamente maiores resultados na política das Novas Oportunidades, porque era criar efetivamente nas escolas, espaços, momentos, horas, em que estas horas pretendessem dentro do seu estado, poderiam ir adquirir competências.

6A2. Talvez fazer com que os professores mais aptos e com mais competências, que pelo seu perfil e suas características para tratar com pessoas adultas e que tem menos competências, sejam os mais adequados para o programa de novas oportunidades.

6B1. A gestão de recursos humanos, se fosse efetivamente feita como deve ser, não há duvidas que se tinha melhores resultados na formação dos alunos, porque chegamos ao ponto da oferta do professor ao aluno, a escola tem que ter a capacidade de personalizar cada vez mais a oferta, nós vivemos num mundo de *tailor-made*, a oferta massificada acabou. e se não formos capazes de encontrar a adaptação da gestão de recursos humanos a essas oportunidades novas que queremos oferecer então estamos a impedir que esse processo de gestão de recursos humanos contribuía efetivamente para que as oportunidades sejam novas.

6B2. O papel da gestão da escola e da gestão de recursos humanos, tem de ser um papel absoluto, por uma razão simples, tem soluções que vão contra a burocracia, que estabelece que os professores de diferentes turmas e da mesma disciplina mas da mesma escola, e que abertura de espírito para soluções com estas características, os alunos com um professor diferente traz uma forma diferente de comunicar e de estar, que pode-se gostar mesmo tendo uma contra reação no principio, mas vem a ter um bom impacto sobre os alunos. Existem soluções de *la Palice* que funcionam. Lembro-me de em 83-84 existir muitas repetências em matemática numa escola e os professores propuseram à direção haver trocas de professores nas turmas consoante as matérias que mais gostavam. Não havia o professor da turma, mas sim professores de 8.º ano que davam aulas às diversas turmas. A verdade é que isto criou um modelo que funcionou, contra a burocracia instalada, e convenci-me, a partir desse momento que estas soluções locais são a chave do sucesso.

6B3. Cada vez sou mais apologista da descentralização a esse nível, tende a haver uma responsabilidade que deve ser total, há que assumir um processo transicional, porque há medo, por ser um país centralista, por não um medo que não seja validado por terceiros. Nós hoje validamos habilitações da África do Sul, validamos da Argentina, e da Bélgica, da Flandres e da Valónia, dos Alemães e não sabemos o que eles fizeram. Eles vêm para cá, estão no 7.º ano, fazem o teste de Português e entram no 8.º ou entram no 7.º. Mas eles lá cada um faz o seu desenho. Na Bélgica tem 3 sistemas educativos. Tem de ter o papel de encontrar precisamente do público, aquilo que é mais adequado, por isso há uma fase de transição onde há uma matriz de base, há um

conhecimento científico que é universal. Mas o quê, quando, com quem, eu sou apologista que o 12.º ano é o ano da avaliação, até lá tudo vai andando.

6B4. Tudo mudou na estrutura da escola, na oferta formativa, mas nos recursos humanos nada mudou.

6C1. Há um padrão passado que regula os sistemas vigentes, a velha história de ‘isso no meu tempo é que era’. Pode contribuir, mas de facto há um problema de comunicação, um problema de relação, de socialização já não de professores entre professores, professores com alunos, mas sim de professores com a comunidade (pais), este é o processo, mas lento de todos, aquilo que podemos fazer entre pessoas com diferentes níveis de linguagem, porque os seus níveis e as suas diferenças são tão significativos entre todos eles. Mas pode-se contribuir melhor [na perceção de qualidade das escolas pelos cidadãos], é com os resultados, os filhos mais satisfatórios, comunicar e apresentar resultados, mas é preciso ser capaz de fazer essas mudanças.

6C2. Os políticos desde que não tenham problemas está tudo bem. Desde que não haja barulho de fundo na sociedade eles aceitam. A classe política pode contribuir em primeiro lugar com o processo de negociação, que deve existir entre os vários níveis dentro da escola como as figuras hierárquicas de poder da administração pública, e nesse sentido haver diálogo e uma grande negociação da implementação das inovações, dos processos inovacionais, e depois ser capaz de garantir que o processo de comunicação com os cidadãos está a funcionar, e que não apareçam depois factos do poder políticos que os assuntem.

6C3. O agente económico tem muito a visão de olhar o cidadão só na sua componente produtiva, olhar para o cidadão como um todo isso é para filósofos. Mas cuidado, nós não estamos na escola a produzir profissionais para o mercado. Definitivamente, à perceção dos agentes económicos é comunicar, e dar nota das funções da escola, e trazê-los para a escola.

6C4. As portas de acesso [à participação da comunidade] tem de ser um sistema formal, tem de ser conceptual, abrangente e sistemático, para que este mecanismo funcione. A vantagem de um sistema como o Conselho regional de Educação, inativo há mais de 10 anos, é que, primeiro, recebe-se o feedback entre primos inter pares, sem inibições ou constrangimentos, e segundo, é uma válvula de escape. A educação só pode ser para todos se for à medida de cada um.

6D1. Podemos dizer que se configura como um facilitador, *latu sensu*, e depois tem um fator de constrangimento. É facilitador porque permite a organização da colocação da afetação dos recursos humanos da forma que entendermos mais adequada. O constrangimento deve-se à carreira docente e à gestão da carreira docente, que segue normas nacionais, independentemente de ter mais escalões, já que está regulamentada a carreira docente nacional e da integração entre a carreira nacional a regional.

7A1. Da longa conversa que tivemos penso que já estão todos referidos. Para além do que vimos, que é do perfil efetivo [do professor] e não simples análise burocrática/administrativa das pessoas, que é a adequação dos tais perfis aos perfis de procura, que são os alunos, e as suas tipologias e os seus âmbitos, que é o sistema de avaliação das pessoas, neste momento não estou a ver nenhum.

2.2. POLÍTICO P1

3A1. Eu acho que afeta, as formas podem ser variadas, mas há uma forma que me parece evidente, é quando, os vários membros de uma determinada organização se identificam com alguns princípios e alguns valores que de alguma forma vão nortear as suas práticas, normalmente essa organização tem uma intervenção mais eficiente, ou seja, corporizam uma atuação que é menos dispersa. Pela experiência que tenho, quando as pessoas partilham determinadas referências, determinados valores que são comuns a elas, é portanto à identificação da relação, por exemplo à proximidade, ao diálogo, à capacidade de resposta e atenção aos outros, portanto, quando à própria eficiência em termos de gestão em determinados recursos, que são determinados bens, que são colocados nas mãos das pessoas, portanto, quando há uma identificação ou quando existem referenciais que também são claros, porque às vezes em determinadas organizações não se tornam claro, aqueles que são os seus referências, os seus valores, aquilo que pretendem desenvolver, pela experiência que tenho, em ambas partes, quando há essa identificação de valores, quando são trabalhados, e quando são de facto assumidos de uma forma mais o menos evidente, considero que a própria organização tem uma postura mais coerente, tem uma atuação mais consistente e as pessoas à medida que essas atuação é mais consistente, também vão se identificando mais em relação à isso. Sinto porventura pela experiência que tenho, o privado tem mais capacidade de poder promover essa maior identificação, na medida que assume com mais clareza daquilo que é a sua missão, aquilo que são seus valores. No público pela minha experiência, que é menor em relação a isso, sinto que muitas vezes há menos força da própria organização para que esses valores sejam claros, não há tanto essa visão tão consistente, por vezes isso leva que se percam algumas áreas de intervenção e que se perca alguma eficiência em relação à atuação, na medida que as atuações por vezes são mais díspares, porque os valores não são completamente claros e por vezes determinados valores são vividos de formas, mas diferentes. Por isso o particular tem essa vantagem, não sei se posso em legitimidade dizer os valores em que se acreditam, esclarece-los e levar que toda a gente possa ir nesse caminho. Por vezes no público sinto que há dúvidas dessa legitimidade, em levar as pessoas a que sigam esses princípios.

3A2. Penso que sim, embora realmente seja ao contrario, reconheço por exemplo que determinadas limitações muitas vezes do ponto de vista financeiro, ou determinadas opções que são tomadas do ponto de vista da gestão estratégica dos recursos, possam levar a que haja uma reflexão sobre os princípios que estão de fato inerentes ou estavam inerentes, alias, nota-se isso muito bem por razões de ordem financeira, é um exemplo, com estes planos de ajustamento em termos da região e outros, em que a própria gestão dos recursos humanos teve que se alterar, por digamos assim, obrigações de carácter financeiro, e que isso levou a que a própria visão e o próprio paradigma digamos assim, e a visão que se tinha fosse alterada, e isso é um exemplo muito claro de fato que a própria gestão de recursos vem interferir, naquilo que era visão estratégica e naquilo que eram os princípios da visão da própria administração.

3B1. Existe nessa relação entre os professores e a administração três formas de negociação evidentes; uma é aquela mais direta que é a capacidade que os próprios professores têm de é dialogar com a tutela e apresentando projetos, procurando encontrar junto a tutela sensibilidade para que esse processo ocorra, portanto é uma relação que é feita diretamente que não é assim muito frequente, acontece com alguma frequência, se calhar tem acontecido mais, pela proximidade que no caso da educação, tem sido no sentido de aproximar os professores, da abertura da própria administração e da tutela para com os professores, portanto isso é uma das áreas onde acontece e por isso de fato de ver as pessoas, a um 2º nível digamos assim, há a articulação daquilo que são os representantes das várias disciplinas, os representantes dos departamentos portanto e as associações, digamos assim que representam as várias disciplinas, que têm uma relação com a tutela e que normalmente têm a ver com preocupações mais de ordem pedagógica, com preocupações mais de ordem organizacional, mas que tenha efeitos em termos daquilo que são as aprendizagens, em termos do que são os resultados dos alunos, ou seja há aqui uma preocupação que é sobretudo que se coloca no horizonte da leção do docente e da preocupação dos alunos, digamos assim que é o contato relativamente simples, já que a linha estratégica é a mesma, a um 3º nível podemos colocar que nessa relação há os intermediários que são associações sindicais, onde de fato também há uma negociação que está em pratica, não apenas no ponto de vista da relação entre as associações, mas também do ponto de vista dos normativos, que indicam muitas vezes essa obrigatoriedade de haver essa negociação para tomadas de decisões, há uma relação, há uma série de assuntos relacionados com concursos, distribuição docente, horários uma série de situações, onde aí, as preocupações já não são meramente pedagógicas, ou seja há aqui uma negociação, onde se introduz questões estratégicas de ordem política e também de político partidária, portanto ideológica, com a visão daquilo que é a escola, com a visão daquele é o professor, e a gestão de recursos, onde muitas vezes esta em negociação

paradigmas e metas que são diferentes, portanto a esse nível nem sempre as razões de ordem pedagógicas são as prioritárias, por vezes são razões mais de ordem digamos assim estrutural, mais de ordem organizacional, mais de ordem ideológica, correndo por vezes o risco de determinadas decisões em termos de negociação, porventura eram as mais adequadas pedagogicamente derivado ao seu tempo a fazer porque existem outros contrabalanços que se têm de fazer. O que há é neste momento, da SRE e DRE é uma evidente abertura para que as primeiras duas dimensões em relação direta com os professores e com os seus representantes do ponto de vista das próprias escolas, sejam mais envolvidas em termos da própria articulação e da própria negociação, com vários exemplos, neste caso da educação nós promovemos uma reunião de dialogo e também de negociação com todas as direções das escolas nas próprias escolas, a pretendemos ouvir, perceber quais são as, suas ideias, quais os objetivos que estabelecemos para educação, de que forma estão a fazê-lo, e portanto aproximar evitando muitas vezes que haja outros intermédios neste processo.

3C1. Os mecanismos existem, são definidos em termos da avaliação de desempenho por exemplo, a própria avaliação de desempenho é um fator que promove esse conhecimento daquilo que é um profissional, daquilo que é a sua tarefa. Existem todos os outros procedimentos, por exemplo, que decorrem ao nível um pouco diferente, mais também depende da avaliação do que se realiza, que tem a ver com as regras da avaliação da administração pública, o famoso SIADAP, que também procura trabalhar essas dimensões, e depois temos todos os demais processos que tem a ver com a própria organização da estrutura da própria escola que promove esse tipo de monitorização desses processos, do docentes em função daquilo que são os resultados das escolas, em função dos resultados dos alunos, em função do que são os objetivos que os vários projetos em que o docente está envolvido pode realizar, nomeadamente em relação a alguns cargos, as direções de turma, os que coordenam os vários departamentos, existem aí diferentes objetivos, diferentes métodos para isso. Há esses elementos mais formais, digamos assim, e há informalmente o contato ou conhecimento daquilo que as pessoas fazem, a proximidade dentro dos vários intervenientes, que muitas vezes dá indicações que são realmente importantes em termos de avaliação, embora considero que nós temos uma mentalidade e uma cultura que em termos de avaliação ainda não valoriza de forma evidente a questão da avaliação, daquilo que é o trabalho do outro, a necessidade de avaliar para tomar decisões e para melhorar por isso determinados mecanismos ainda são demasiado burocráticos, demasiado vazios e afastados daquilo que é a realidade das pessoas, por preconceito ou visa a avaliação não é vista ainda da forma mais positiva que devia ser vista.

4A1. Em relação a recrutamento, eu penso que não, na medida em que de alguma forma esse perfil não é considerado para efeitos de recrutamento, normalmente são consideradas apenas as habilitações. A necessidade do recrutamento, de criar uma vaga seja de que disciplina for, normalmente, os critérios são critérios meramente burocráticos, normalmente isso não acontece. Algumas situações podem ocorrer porventura, são as ofertas públicas, que em determinadas circunstâncias poderão caracterizar a função dada a sua especificidade, dado que não se encontra no sistema ninguém que consiga responder a essa necessidade, muitas vezes são as exceções, digamos assim, onde se tem em conta esse um perfil para o recrutamento, se alguém tem essa característica e vai-se à procura dessa pessoa. Só outro nível normalmente abrindo a vaga, concorrem as pessoas que têm as habilitações para isso e nada mais, intervém a esse nível.

4A2. Parte do pressuposto não consegue fazê-lo, nem está previsto. Parte do pressuposto de que o docente tem determinada habilitação, que universidade que deu essa habilitação tenha tido a capacidade de fazer esse levantamento. Quando se pede um professor que é licenciado em uma determinada área, com uma habilitação pedagógica, e obtendo aprovação, com um nível de 15 ou 16, parte-se do pressuposto de que um conjunto de habilitações, de competência foi devidamente atestada por essa entidade, e que, portanto, a tutela nesta fase, não vai pôr em causa, pelo menos formalmente isso, embora, muitas vezes possamos refletir se de fato aquelas habilitações foram devidamente testadas e foram realmente certificadas. Mas neste momento em termos daquilo que é o modelo de recrutamento, esse tipo habilitações quer pedagógica, quer de ponto de vista científico são devidamente a testados por entidades que são exteriores a tutela. Fez-se aquela alternativa do exame dos docentes para poder entrar, que não vingam, era se calhar uma forma, não sei se o modo não era mais adequado, mas se era uma forma de encontrar alguma informação, que não sejam meramente aquelas que já foram atestadas por outros em fases anteriores, tirando isso não há do ponto de vista do recrutamento, hipótese de isso ser posto em causa.

4A3. Seleccionador ou Legitimador? Penso, que faz as 2 coisas, por um lado, seleciona em função de um determinado número de vagas, aquelas pessoas que foram colocadas, por uma ordem hierárquica que foi definida de acordo com os critérios, que são aqueles, e que podiam ser outros, isso é verdade e

simultaneamente outra seleção também considera que de alguma forma vai-nos legitimar aquilo que é a visão que se tem para o processo. Penso que sim, que de alguma forma o próprio modelo legitima a seleção que é feita, porque o próprio se organiza nesse sentido, definir quais são os critérios, porque podiam perfeitamente ser outros critérios que além dos que são considerados, como tempo de serviço, a nota e media da licenciatura, e podia encontrar outras opções para isso, portanto ao fazer a seleção legitima essa reflexão porque afirma quais são os critérios, se calhar o objetivo é mais selecionar, que legitimar, do ponto de vista intencional do processo. Ao selecionar daquela forma esta a legitimar e auto justificar a sua existência.

4A4. Todas as escolas têm, digamos assim, definidos alguns procedimentos, alguns de uma forma mais evidente, mais clara e mais sistémica, outros se calhar mais informais, mas normalmente sempre há o acolhimento do profissional por parte das lideranças, da Direção, e depois também numa fase seguinte por parte dos coordenadores das disciplinas e pelos colegas, sobretudo parece-me importante que nesse acolhimento que ocorre, há sempre uma, pelo menos duas preocupações, acolher a pessoa no sentido que se sintam bem no espaço, no ponto de vista pessoal, ter boas relações e criar boas empatias com os colegas, é importante é há essa preocupação, e depois também uma preocupação por dar a conhecer à pessoa aquilo que é a realidade da própria instituição, da própria organização em termos digamos estruturais e também a própria cultura organizacional. Nota-se que há as escolas, se calhar muitas escolas particulares de uma forma mais evidente e mais ostensiva não fazem isso, mais muitas escolas públicas, porque são diferentes umas das outras, têm essa preocupação a quem chega, introduzir naquilo que é a sua cultura organizacional, introduzindo aquilo que são as características principais da sua comunidade escolar, as dificuldades, as características, para que também esse membro se possa focar, possa ser mais um contributo para que a escola atinja os seus objetivos. Porventura se quisermos pensar numa distinção, penso que as escolas privadas porventura têm projeto educativo mais evidente ou ideal mais forte, porventura esse trabalho pode ser feito de uma forma mais consistente, mais fundamentada, mas todo o processo de receção de quem chega a uma escola normalmente tem, é pensado, é feito, e normalmente ocorre tendo em conta estas preocupações.

4A5. Ao longo do tempo, penso que se perde um bocado dessa intencionalidade da socialização, ou seja a pessoa está e as coisas vão ocorrendo quase de uma forma normal em termos daquilo que é o funcionamento da escola, ou seja, são os momentos para as reuniões do início do ano, são as reuniões para os conselhos de turma, são os momentos de confraternização, porventura haverá algumas instituições que promovem momentos de trabalho cooperativos, por exemplo, de conhecimento das pessoas, de socialização, penso que algumas escolas o farão de uma forma intencional, estabelecendo formações, estabelecendo momentos de convívio entre os vários profissionais, mas, penso que muitas delas deixam um bocadinho ao processo normal de relação entre as pessoas, estes processos de socialização, o que por vezes, provoca por exemplo que se criem determinados grupos das escolas, que determinadas pessoas fiquem um pouco isoladas, o que depois em termos daquilo que é o trabalho das escolas poderá problemas em termos daquilo que é, digamos assim, um vestir da camisola de uma forma global. Se calhar algumas escolas deveriam investir um pouco mais neste processo de socialização, em termos de integração em termos de visão, vê-se que muitos delas deixou ao acaso desse processo.

4B1. Eu penso que a formação dos professores está um pouco desadequada, ao que são as exigências da docência, não acho que seja esse o foco da formação dos professores, ainda, acho que é ainda muito baseada na aquisição dos conteúdos, demasiado na dimensão cognitiva, na preocupação em transmitir esses conteúdos, seja muito mais nas estratégias, muito mais nos conteúdos, data dos conteúdos, e ainda menos nesta dimensão. Acho que se calhar a formação dos professores, pelo conhecimento que tenho, está demasiado focada nesses aspetos, que são importantes, mas não são digamos assim decisivos e com alteração do paradigma do mundo de hoje, para que os alunos de fato percebam que as aprendizagens não são fins de si mesmos, são bens para as competências, porventura o foco da formação está um pouco afastado ainda desses objetivos.

4B2. Acho que tentam encontrar alguma coerência, mas existem naturalmente aspetos ainda que não completamente coincidentes, na medida em que esses modelos ainda não conseguiram, na minha perspetiva, refletir aquilo que realmente é a realidade em termos do que é o desempenho docente, acho que os modelos por serem demasiado burocráticos por se basearem muitas vezes em evidências, cuja recolha é muito instrumental, é muito baseada em determinados modelos de recolha de informação, e a própria visão instrumental e funcional desses modelos provocam algumas incoerências em relação aquilo que é o trabalho docente, e por isso mesmo nós em Portugal, temos imensa dificuldade em encontrar o modelo e implementa-

lo por todas estas questões, tem a ver com questões ideológicas sobre o que é a avaliação docente, sobre aquilo que é o docente, mas também tem a ver com o fato de haver dificuldades em criar coerência entre estas 2 qualidades, penso que não está conseguido essa realidade, e tende a haver dificuldades em encontrar o ponto de vista da organização o modelo que de fato seja o mais adequado aquilo que é a realidade docente, e por essas incoerências que temos tido em construir e implementar um modelo da avaliação docente.

4B3. É difícil fazê-lo, porque ainda tem um próprio modelo ainda é muito parcial, é muito restritivo, embora haja, no próprio modelo, bastante pensado, uma dimensão que tenha a ver com a integração do docente em termos daquilo que é a escola e da comunidade escolar, que muitas vezes se limitava apenas a um elenco daquilo que é as atividades que o professor realiza, quando são coisas um pouco diferentes, portanto penso que é difícil isso acontecer.

4C1. Penso que não, aliás não há uma relação direta do ponto de vista daquilo que é o desenvolvimento da carreira e os próprios dados dos professores, nesse ponto de vista há pouca interação de interesses, aliás nem sequer se tocam, ou seja, aquilo que são o desenvolvimento da carreira, a visão, a própria organização, tem pouco a ver com aquilo que são os próprios resultados dos professores penso que de uma forma geral, essa questão não se reflete.

4C2. Devia estar, mas nem sempre está, em alguns casos poderá estar, mas eu penso em muitos casos o desenvolvimento da carreira segue paralelamente àquilo que é a estabilidade da escola, na medida em que muitos casos a própria estratégia da escola, penso que não conseguem ter uma intervenção ao nível daquele desenvolvimento da carreira, até porque também em muitos casos para o bem ou menos bem, a mobilidade dos docentes também dificulta essa situação. Isso poderá ocorrer, se calhar nas escolas onde os docentes de quadro, são a grande maioria e que ficam na escola durante vários anos, aí porventura se poderá aproximar e haver traços comuns em relação a isso. Em muitas situações que o docente fica 2 a 3 anos na escola penso que há pouca relação entre as duas coisas.

4C3. Eu penso que não, aliás em muitos casos, não há qualquer relação ou qualquer vantagem entre o docente que faz um excelente trabalho e outro que não faz, do ponto de vista daquilo que é a sua recompensa, um ganhou mais do que outro em termos de bonificação de tempo de serviço não tem grandes ganhos, nesse ponto de vista, a realização pessoal e profissional porventura em algumas escolas há uma certa valorização dos docentes que têm melhores resultados e de ponto de vista por exemplo de poder atribuir ou ter cuidado de atribuir um horário adequado ao que ele pretenda, porventura esse cuidado, pode eventualmente dar-lhe as melhores turmas para resolver esse trabalho, poderá haver aí, do ponto de vista da organização, a tentativa de dar algumas vantagens a esse docente que tem bons resultados e que é o bom professor, ter um pouco de consideração essa atenção, e sim no ponto de vista depois do aumento da carreira penso que isto não se reflete a esse nível.

5A1. Evidente que se a gestão de recursos for feita da forma adequada e se nós conseguirmos por exemplo colocar os docentes com determinado perfil, adequado por exemplo a determinados perfis de turmas consegue-se, que haja de facto um conhecimento, uma abertura, e por exemplo um determinado professor que faria um trabalho excelente com uma determinada turma cujo perfil tem determinadas características, se colocar esse professor numa outra turma posso não ter resultados. Se as escolas conseguirem, ter atenção ao perfil dos docentes, fazer uma gestão de recursos em que o docente possa estar no sítio certo pode esse docente de facto dar um grande contributo na medida em que poderá ajudar a que determinados alunos tenham determinadas experiências em termos formativos, possam optar por determinadas áreas ou caminhos formativos que lhe deem outro tipo de resposta às suas necessidades. Penso que essa gestão pode ter uma interferência muito grande, por exemplo a nível de construir um grupo de professores, por exemplo que lecionem um PCA, ou se lecionem um CEF, se essa gestão for bem-feita por esses professores pelas suas características promovem junto dos os alunos um trabalho que lhes leva a optar de uma forma diferente em relação isso, ou em prosseguir estudos em determinadas áreas que tem a ver com o próprio perfil do professor. Uma gestão diferente poderá não permitir isso, poi isso acho que há.

5A2. A gestão de recursos tem essa possibilidade, portanto os recursos Humanos têm essa possibilidade de poder, digamos, em função daquilo que são as estratégias fundamentais e princípios dessa gestão, em alocarem determinados recursos, determinado material, que permite de facto levar a que se potencie o que se pretende. Portanto a esse nível penso que há possibilidade de isso acontecer e penso que de uma forma global

as próprias estruturas do ponto de vista educativo, sobretudo em tempos de maior escassez, como são os que nós vivemos, estão mais conscientes dessa necessidade e penso que de alguma forma conseguem já articular essas duas vertentes.

5A3. Eu penso que sim, claramente que sim. Não é inócuo a presença de um professor com as características numa determinada turma, com determinados alunos, e outro diferente. Aliás neste momento coloca-se a questão que é por exemplo as regras, as normas, as orientações para distribuição, por exemplo dos horários docentes. Uma coisa é distribuí-los em função de uma ordem de colocação dos professores (em que não há qualquer preocupação em ver se aquele professor tem perfil para aquela turma e também uma intervenção daquilo que é o resultado e muitas vezes isso não potencia bons resultados), outra coisa é ver por parte das lideranças das escolas, e não só, parte da organização, a preocupação em tentar adequar os perfis docentes com os perfis das turmas e dos alunos, de modo a potenciar essa aprendizagem, penso que essa gestão tem claramente uma relação direta com os resultados e há varias experiências que demonstram que de fato isso acontece, portanto claramente entendo que há duas coisas. A experiência que eu tenho, é mais fácil no privado, essa estratégia e essa gestão é feita de uma forma evidente em relação a isso, é feita uma intervenção claramente aquele professor vai para aquela turma independentemente se for colocado, não é o professor a está escolhendo o seu horário, no público é mais difícil acontecer isso, na medida que se segue apenas aquela lista, mas é curioso verificar que há muitas escolas publicas que já começam a escolher esses docentes e a fazer essa gestão de recursos, não em função de normas de colocação mas em função do tipo de objetivos que têm para as turmas, do tipo de características que o docente têm, articuladas com o tipo de características que as turmas têm procurado encontrar professores com perfil certos, para a turma. Há neste momento uma preocupação nas escolas públicas que isso possa acontecer e não apenas critérios de ordem burocrática.

5B1. Um professor para ser eficiente, primeiro tem de ser competente, a competência é fundamental a todos os níveis, segundo tem de ser profissional, portanto, tem de ser alguém que de facto se dedique que está empenhado, que faz as coisas não simplesmente por fazer, mas por convicção ou por gosto, em terceiro lugar uma opção pela docência, acho que isso é importante, ou seja, que o ser professor faz parte da sua opção de vida e por isso naturalmente vai ter uma visão daquilo que é a educação, a visão dos alunos, diferente de quem está ali meramente a exercer uma atividade como outro qualquer, e penso também, é necessário ter aquilo que chamo a humanidade, é necessário que tenha, que estabeleça, uma relação de personalização com os alunos, ou seja que tenha como preocupação perceber tudo aquilo que ele faz que contribui para a formação do aluno e portanto penso que são 4 características que são muito importantes para que o professor possa realmente, tendo esta base, poder tomar atitudes que tenham essas características de eficiência.

5B2. Penso que sim, penso que ela é evidente, embora haja muitas vezes pessoas competentes que não traduzem completamente essa competência em eficiência, nem sempre conseguem fazer de uma forma completa, mais acho que sim é uma relação direta.

5B3. Eu penso que pode estar, ou seja, no sentido de que um professor que está motivado para a realização da sua tarefa, que esta motivado para lecionar, porventura vai tentar encontrar as soluções para que os objetivos que ele pretende atingir, sejam atingidos, portanto poderá ser mais eficiente. Um professor menos motivado poderá naturalmente, não tendo estas preocupações, este empenho, esta convicção tornar-se menos eficiente. Embora possam e existam professores que são, digamos, muito profissionais no sentido estrito e definido da palavra, fazem as coisas que têm de fazer, e às vezes, embora não estejam muito motivados, mas ao fazer de uma forma correta e adequada conseguem algum grau de eficiência, são pessoas eficientes e com bons resultados, mas acho que sim há uma relação entre motivação e eficiência.

5B4. Eu penso que há relação, uma determinada gestão de recursos na escola, que de facto promova o respeito do professor, que procura acolher o professor, que procura condições para que possa trabalhar, que digamos assim, o apoie, que promova a sua autonomia, que valorize a sua formação, portanto que lhe de espaço de intervenção, que promova formação, que promova encontros e que tenha atenção à sua dimensão pessoal e profissional, vai, na minha perspetiva, levar a que o professor se torne mais eficiente.

5B5. Também acho que sim, acho que há uma relação, não direi que é 100%, mas há uma relação, ou seja, uma liderança, digamos, democrática, neste sentido, de atender aquilo que são as realidades de cada um, de procurar, promover o que cada um têm de melhor, de procurar motivar os professores, de lhes dar autonomia,

liberdade e reforça o seu sentido de responsabilidade, ao contrário de uma liderança mais ditatorial, mais fechada, mais egocêntrica, portanto mais fria. Eu penso que a primeira traduza eficácia a esse nível.

5B6. 1.º (Ex équo) Competência do professor e Motivação/Satisfação do professor; 3.º Tipo de Liderança da escola; 4.º Tipo de Gestão da escola). 1º Competência, em termos de professor que é, e a sua eficácia, e ponho a motivação e a satisfação. O tipo de Gestão na escola eu considero que era uma 3º, e o tipo de liderança uma 2º.

5C1. Em primeiro lugar é valorizar os docentes, eles naturalmente sentindo-se mais valorizados, acho que é um fator muito importante a valorização dos docentes, o criar espaços e oportunidades para eles se sentirem valorizados, com autoestima positiva, essa auto estima vai passar para os alunos, e vai passar para os alunos não só no ponto de vista da relação pedagógica, do professor com aluno, mas também do ponto de vista daquilo que são as aprendizagens, porque o professor que está motivado e tem uma boa relação com os alunos também potencia as aprendizagens, sabemos que normalmente a boa relação pedagógica é potenciadora de boas aprendizagens. Penso que esse tipo de experiência que ocorre na escola vai depois traduzir-se na comunidade escolar, não só pelos próprios alunos que ganharam no contexto no pessoal, mas também no reflexo que os alunos trazem para os encarregados de educação e para o exterior, e portanto sobretudo o aspeto da valorização do professor, da promoção da sua autonomia, da promoção daquilo que é a sua capacidade a sua importância, para mim porventura já o aspeto mais importantes que poderão contribuir para essa alteração.

5C2. Se houver por parte da tutela, a consciência de que a gestão de recursos é importante e tem efeitos na qualificação do ponto de vista dos alunos, em qualificações em termos gerais, deverá haver um conjunto de estratégias de gestão de recursos que possam promover este tipo de situações, quer sejam por exemplo, reajustando porventura os concursos de modo a que haja aspetos nos concursos que possam valorizar os docentes que estão em determinados projetos, em determinadas escolas, promovendo por exemplo a sua comunidade, poderá ser uma ideia interessante. Através da valorização de formação, que neste momento ficou um pouco menosprezados porque se associou, no entendimento mau, a formação ao desempenho docente e portanto as pessoas faziam formação porque era exigido e não pelo que deve ser correto, a atualização permanente é uma necessidade do docente, é necessário a sua valorização, por exemplo se houver uma forma porventura de valorização da formação em termos daquilo que é sua necessidade penso que isso também poderá ser importante e porventura em determinadas situações procurar junto das escolas, encontrar outras formas de gestão que sejam de maior proximidade, e por ventura menos burocráticas em termos estabilizadoras, penso se conseguir mas levar para as escolas e promover a autonomia das escolas em relação à gestão de determinados recursos, penso que se vai ganhar em termos de qualificação, por vezes ainda há demasiada centralização, e penso que há determinadas estratégias, determinadas opções de gestão de pessoal e de recursos humanos que têm de passar cada vez mais para as escolas, para o ambiente maior de proximidade, porque aí se ganhara maior eficiência.

6A1. Eu penso que aí sobretudo, a gestão de recursos, tem que encontrar os docentes mais adequados para este tipo de população acho. Não lidar com esta população como se lida com todas as outras, ou seja, em que se coloca a gestão dos docentes a partir das regras habituais de toda a gente que está no ensino obrigatório. O primeiro passo é perceber que temos aqui um público diferente, com outras características, e tentar encontrar na gestão de recursos outros critérios a colocação de docentes que tenham características que promovam este tipo de situação. Porventura também dando a este programa outro tipo de acompanhamento, com outro tipo de recurso, por exemplo determinados técnicos de psicologia, que possam digamos assim trabalhar a questão da motivação, que possam trabalhar a questão da resiliência, que possam levar as pessoas que não desistam deste processo, penso que a este nível poderá haver uma relação.

6A2. Penso que tudo isto se alteraria era este processo de escolha e de seleção e colocação dos docentes, penso que era o aspeto mais importante.

6B1. Devia estar, não sei se já está, mas devia estar. Como digo, acho que a questão principal é de fato que os objetivos do programa, possam estar em sintonia com a obtenção dos recursos humanos, mas adequados para eles, a questão aqui é mais ou menos a mesma, da minha perspetiva. Mais importante do que o próprio programa estar bem articulado e estar a desenvolver-se, ter recursos adequados para aquele tipo de população, de modo a que de fato os jovens das suas diferentes ofertas formativas encontrem as pessoas que

tenham essa experiência, não faz muito sentido, uma disciplina que tem uma componente pratica muito grande e que implica muito conhecimento do exercício de uma atividade profissional, ser um docente que nunca exerceu essa atividade que o esteja a lecionar, não faz sentido é contra producente. É essa lógica de encontrar os perfis adequados e as competências mais adequadas dos docentes para que esse tipo de ofertas e programas educativos possam ter sucesso.

6B2. Penso que tem um papel importante, mais importante do que muitas vezes se atribui. Quando se pensa em inovação, pensa-se em trazer coisas novas, coisas diferentes, coisas feitas por outros, que são sempre melhores que nós, há essa ideia que o que se faz la fora, é sempre melhor do que nós e logo se pensa em inovação, pensa-se em novas tecnologias (computadores), ou em experiências ou estratégias diferentes, e eu penso que a própria gestão de recursos humanos pode ser muito inovadora no sentido de trazer grandes ganhos a esse nível, e estamos a caminhar um pouco por ai, ou seja penso, que neste momento as próprias escolas começam, porque também têm maior margem e autonomia nessa gestão, a perceber que, a gestão recursos, as opções a essa gestão, o modo como essa gestão é feita, pode ser o caminho para esse processo da inovação, nós começamos a ver, alguns projetos das escolas que assentam sobretudo no modelo de gestão de recursos (coadjuvância, divisão de turmas para trabalhar diferentes grupos), neste momento as próprias escolas começam a perceber, que a decisões e a gestão dos recursos humanos é um fator de inovação pedagógica e é um fator de inovação das escolas, e não apenas aspetos que são claramente exteriores, e portanto acho que se calhar esta agora a surgir nas escolas a ideia de que não é apenas, exportar modelos, exportar estratégias testados por outros, trazer novas metodologias, mas que a própria escola conhecendo-se bem, conhecendo as suas fragilidades, conhecendo a realidade dos alunos, conhecendo daquilo que necessitam os alunos para terem sucesso, e uma das respostas inovadoras tem sido a gestão de recursos humanos, penso que tem sido de fato, algo que se tem conseguido nos últimos tempos.

6B3. Eu penso que tem menos, ao nível desses conteúdos porque, digamos assim, a autonomia para trabalhar e para altera-los não é muito grande, portanto penso que poderá ter indiretamente, diretamente acho que não, até porque não há muita margem para mexer naquilo que são os conteúdos, há sempre essa possibilidade de naturalmente de adaptar a realidade, darmos alguma flexibilidade, mas sempre de uma forma digamos assim mais indireta do que direta.

6B4. Eu penso sobretudo que a grande mudança, foi se perceber que a gestão de recursos humanos é uma estratégia pedagógica para o sucesso dos alunos às diferentes ofertas formativas, ou seja, que não é indiferente, gerir os professores, colocando-os aleatoriamente em qualquer uma das ofertas formativas, ou colocando ou seguindo apenas uma lista de colocação dos docentes, eu penso que se foi a maior consciência que a gestão das escolas, que a gestão dos recursos humanos teve, de que há que haver uma relação entre essa gestão dos recursos humanos e a multiplicidade e a diversidade e a especificidade das diferentes ofertas educativas que exigem diferentes respostas em termos de recursos humanos, e essa consciência e a sua operacionalização, do ponto de vista do quadro legal, dando características aos docentes para tirar esses cursos, e do ponto de vista da gestão da própria escola, penso que foi a grande diferença que ocorre.

6C1. Penso que ai terá a ver com algo que às vezes nós não fazemos, o tornar público aquilo que são as boas praticas do ponto de vista que é a gestão dos recursos humanos, por vezes tornamos público os resultados, fazemos rankings, que podem ser melhores ou piores mas não damos esse tipo de coisas, porventura seriam importantes, que a própria tutela no ponto de vista da gestão dos recursos humanos também muitas vezes partilhar e tornar públicas aquelas que são as boas praticas a este nível, e perceber e, fazer perceber, à comunidade e à opinião pública de que há também uma relação entre aquilo que é uma boa gestão dos recursos humanos e a obtenção dos bons resultados. Penso que é necessário ainda um trabalho nesse sentido, de haver consciência de que este tipo de trabalho que se faz, e alguns exemplos já são bons exemplos, de poderem sair em termos de opinião pública, no sentido das pessoas perceberem, que essa gestão de recursos humanos, já é feita e que tem uma relação entre essa boa gestão e a boa eficiência e as boas praticas e os bons resultados, no sentido da própria opinião pública ficar mais sensibilizada e muitas vezes também ser ela própria, oportunidade de melhoria de própria gestão, porque se não houver opinião publica que seja exigente naquilo que é boa gestão dos recursos humano, porventura as próprias organizações vão reforçar esse processo, por isso penso que faltara ainda alguma normalidade em tornar público, em publicitar as boas práticas de gestão de recursos humanos de termos da sua importância para os bons resultados, só vão surgindo, e temos alguns exemplos, algumas entidades, algumas escolas que vão fazendo mas, penso que pode-se fazer um pouco mais.

6C2. Penso que sobretudo encontrarem evidências de que esta relação, esta boa gestão trás ganhos evidentes do ponto de vista financeiro, ponto de vista organizacional, de ponto de vista educativo, e ao fazê-lo, ao torna-lo público isso, e também ao fazer o *lôbi* junto de quem tutela, penso que conseguirá fazer, e porventura também através da outra forma que é apresentando não projetos, iniciativas inovadoras a este nível, que depois possam trazer, com algum feedback, resultados que levem a própria tutela a repensar e a pensar. O tomar iniciativa em fazer projetos onde esta questão se coloca e onde têm naturalmente resultados positivos será se calhar uma das formas mais interessantes e, mas positivas das escolas de remover junto da tutela a alterar em relação á gestão dos recursos humanos.

6C3. Eu penso que a questão da perceção dos agentes económicos é mais difícil ainda, na medida que muitas vezes, se dissocia, no caso da educação a gestão de recursos humanos docentes com questões de eficiência e financeira ou económica. Com estes planos de ajustamento e com a atual escassez financeira penso que se tomaria maior consciência e se aproximou hoje, muito mais, a gestão de recursos humanos em termos de eficácia financeira, mais do que antes, antes era uma eficiência pedagógica porventura, neste momento associa-se as 2 coisas, ou seja, a componente financeira é uma componente está presente na gestão de recursos e a esse nível, poderá ser importante que as escolas ao poderem ter uma gestão de recursos que é adequado poderem passar para a comunidade escolar e para os agentes financeiros esta ideia de que também ali, também na escola, também em contexto educativo se realiza uma boa gestão de recursos e isso leva muitas vezes a que as próprias instituições financeiras ou empresariais também entrem em parceria com as escolas e promova um ganho dos dois lados que é de alguma forma, porque a escola está a funcionar bem, porque a escola esta a trabalhar bem, porque a escola tem projetos interessantes, porque a escola faz uma boa gestão de recursos humanos e ate tem a capacidade de perante o dinheiro que é investido fazer mais-valias, levar a que haja mais e maior envolvimento dos parceiros exterior à própria escola e se possam construir por vezes projetos que são mais-valias para os restantes, a escola ganhará em termos que são contributos das entidades empresariais para a melhoria do seu desempenho nomeadamente na gestão financeira e as próprias empresas também colocarem na própria escola, muitas vezes determinadas experiências a este nível que vão ter ganhos na própria escola, penso que sim.

6C4. É assim, eu penso que todos contribuem com a sua ação, ou seja com a sua intervenção, com as suas criticas, mesmo que, por vezes sejam criticas que são ou podem ser pouco construtivas todos eles à sua maneira pela sua existência pela sua preocupação, pela sua presença, pela sua intervenção dão contributo para que haja uma melhoria no sistema educativo, porque toda a contribuição, toda a intervenção que leve o próprio sistema a refletir a procurar encontrar processos de melhoria é uma intervenção que é positiva para esse nível que é diferentes intervenções, encarregados de educação, as escolas, sindicatos, todos eles à sua maneira dão um contributo, fazem uma intervenção que direta ou indiretamente obriga ao próprio sistema a não estragar e encontrar sempre formas de melhoria.

6D1. Autonomia, eu penso que neste caso é facilitador ao nível regional. Penso que a autonomia é facilitadora porque permite que em determinadas áreas de gestão por exemplo dos recursos humanos se possam encontrar formas diferentes daquilo que é o modelo nacional, portanto tem uma característica facilitadora.

7A1. É difícil, porventura, é mais intuição do que realidade, que a relação entre as pessoas e a criação de vínculos e de alguma, proximidade, penso que esta relação que acontece entre as pessoas, esta criação de vincula, entre as pessoas, entre quem lidera entre quem não lidera, não aparecendo naquilo que são critérios nas questões estratégias por vezes do ponto de vista da gestão de recursos humanos são muito importantes permite muitas vezes tomar decisões, permite ver as coisas que ultrapassa aquilo que esta instituído, por isso acho que a relação entre as pessoas, sobretudo a este nível, sendo algo, que é perfeitamente informa, digamos assim, apesar de estar presente naquilo que são as normas de desenvolvimento, penso que em muitos casos permite que determinados decisões se tomem, que determinados procedimentos avancem, influencia os recursos humanos e que não estão nas normas definidos.

2.3. POLÍTICO P2

1A1. Nós estamos a passar por um período de escassez, uma fase que eu considero de transição, entre aquilo que é um tempo de abundância para um tempo de escassez, e os tempos de escassez são tempos que nos alteram, desde os fatores neurológicos na abordagem daquilo que é o pensamento, e a resolução de problemas, até a disponibilidade dos meios. Como a escassez nos afeta a todos de uma forma extraordinária, e há trabalho sobre essa matéria, até na área da neurologia que nos mostram, que em escassez todos nós atuamos a atender para as questões de alerta e de alguma reserva, e o que sinto é que estamos a passar também por isso nos sistemas públicos. Sentimos isso, há dois ou três organismos que assumiram o controlo do processo e que depois derramam sobre todos os outros um conjunto de limitadores que afetam a concertação social, que afetam as políticas públicas, e que criam novos paradigmas. A grande dificuldade aqui é comunicar ao público alvo, esta nova realidade, a realidade da escassez, estes novos sistemas de controlo, novos instrumentos, de forma que todas as pessoas se possam adaptar, não descurando os objetivos. Há objetivos dentro da Educação que são perfeitamente atingíveis, e perfeitamente legítimos, num quadro de escassez como estamos a passar agora. O grande segredo está na minha opinião em derramar a informação de forma organizada e adequada a cada um dos intervenientes, todos os stakeholders, os sindicatos, como representantes dos recursos humanos, docentes ou não docentes, as estruturas públicas que tenham responsabilidade, seja no ponto de vista financeiro, quer seja da Educação, da Saúde, ou de situações de bens intangíveis, como sejam o conhecimento. Temos aqui um problema, nós trabalhamos com matérias tangíveis e intangíveis, o que à primeira vista os nossos interlocutores, os nossos parceiros, refugiando-se na intangibilidade de alguns objetivos acabam por rematar para um futuro longínquo a apresentação de resultados, o que não é verdade. O que falta é um conjunto de instrumentos de monitorização, que permita rapidamente identificar cada um projeto, um programa, uma adequação de um processo educativo, que possam ser derramados no tempo a curto, médio e longo prazo, e com a apresentação de resultados. Este discurso é aplicável numa empresa, a diferença está em objetivos financeiros, de resultados de vendas e aqui estão resultados escolares, diminuição da violência, está a questão do sucesso, está o acompanhamento e os follow-up que são realizados aos alunos passado algum tempo, ou então no caso desta direção regional, aquilo que é o acompanhamento da performance de cada um dos recursos humanos, seja na avaliação de desempenho docente ou não docente, seja na execução de um conjunto de procedimentos que alguns deles possam ser reduzidos ou eliminados, pois ao longo do tempo determinadas práticas deixam de ter legitimidade do ponto de vista da gestão da organização. Depois entramos num outro padrão limitador, que é a legislação. Os legisladores pensam num determinado contexto, num determinado momento, mas a mutação constante da própria sociedade, da tecnologia e de um certo conjunto de elementos, leva a que ocorra uma *décalage* entre aquilo que é o quadro legal e as novas dinâmicas, até o que são as dinâmicas aceitáveis pela sociedade. Sejam elas de rigor, quer sejam de transparência. A questão da transparência é interessante, há 15 anos atrás falava-se de transparência na Europa, hoje em dia os organismos que não trabalhem de forma transparente têm um problema grave. O cidadão depois acaba por ser envolvido num conjunto de outras verdades, entramos aqui na pós-verdade, na negação da verdade, através de questões que não são racionais nos números e nos dados tangíveis e entramos num quadro da especulação, das redes sociais. Criamos assim um problema grave da interpretação daquilo que é a verdade e rapidamente se podem criar situações de instabilidade emocional que perturbam os resultados, mas acima de tudo perturbam alguma harmonia emocional que os profissionais que lidam com as crianças e os jovens necessitam, como de pão para a boca, para estarem a produzir como deve de ser. Isto é uma máquina complexa. Os *big data* dão é trabalho, mas quando se aprofundam os dados apercebemo-nos das nuances e das grandes relações que existem e que provocam alterações no tempo daquilo que são os nossos resultados. Pensamos de uma forma muito *naïf* que vamos atingir determinado resultado e depois sai uma coisa completamente diferente. Isto porque abordamos os sistemas complexos de uma forma muito simplista. Ignoramos algumas variáveis prescindindo delas, embora as conheçamos, e outras vezes porque nem sabemos que elas existem. Esta Direção Regional para além de lidar com a gestão dos recursos humanos a com a administração da educação, também trata de um conjunto de dados que tentam monitorizar o sistema e suportar alterações estratégicas mais robustas ao Sr. Secretário.

3A1. É interessante a pergunta porque é das coisas que mais me debato aqui dentro. A cultura organizacional é um fator chave para a transformação de uma organização, para uma primeira abordagem, para quando se integra uma organização. Independentemente do grau ou do nível hierárquico com que possamos integrar essa organização. É de tal maneira importante, porque encaixa dentro de si um conjunto de crenças e medos, de ambições e de verdades, e não verdades que são fundamentais para compreendermos todo um conjunto de

relações que existem dentro da própria organização. Só a partir da compreensão profunda da cultura organizacional, é que se pode ter a ambição de a transformar. É de tal forma importante, que sem compreender a cultura organizacional, a dois níveis, a que existe e a que se pretende atingir, muito dificilmente um gestor terá sucesso na transformação dessa mesma organização. Aliás, nem conseguirá transformá-la. É como estar num país e não compreender a língua, não compreender os hábitos alimentares, ou respeitar hábitos religiosos ou políticos. Corre-se um risco tão grande de fracasso se não compreendermos a questão da cultura organizacional, e a importância que ela tem. É importante interpretarmos bem os fatores chave dessa mesma cultura, as relações de poder internos, a consagração daquilo que são os medos ou crenças dos Recursos Humanos dessa mesma organização, a interpretação das relações que existem entre as partes, compreendendo um pouco da história de cada um dos elementos chave dessa mesma organização, podemos compreender melhor essa mesma cultura e só assim é que poderá intervir sempre com um respeito muito grande com aquilo que é a cultura organizacional. A cultura é importante porque ela está associada de uma forma muito clara aos fatores que é o comportamento humano, que se regem nas relações entre as pessoas e tem uma componente emocional muito forte, com um conjunto de normas sociais e com um conjunto de relações de um ponto de vista intelectual e normativo que são importantes. Ester 3 níveis vão intervindo e vão construindo, internamente em cada individuo um conjunto de fatores de incidência de prevalência, que podem depois a relacionar-se com os outros. Um gestor tem de conseguir interpretar num indivíduo, a própria cultura individual, o seu património cultural, o seu histórico. E depois ver esse património dessa cultura individual na relação com os outros, com as outras culturas individuais. Isso constrói a cultura da comunidade. Posso dizer-lhe que já mudei 90% das minhas chefias cá no espaço de 1 ano e meio e devo ter tirado uns 25 anos na média de idades. Isto porque neste processo de mudança eu sei que estou a mudar a cultura da organização.

3A2. Continuando o dito. Cada individuo tem uma formação específica, diferenciada, tem o seu património. Assim, foi da reflexão que fui construindo com eles em sistemas mais abertos, mais festivos, e não em ambientes mais fechados e rigorosos, fui interpretando qual deles é que tinha as competências, os atributos, que me permitissem construir a cultura que eu quero. E a esses fui dando a oportunidade de os colocar. Claro que há uns que interpretam melhor, outros pior, outros basta mudar a posição hierárquica que eles têm e eles mudam também, por relações de ego, de ambição, de crenças e medos. Depois cá na região há uma coisa que é interessante, nós somos todos primos uns dos outros, nós não somos muito agressivos porque sabemos que nos vamos cruzar logo à tarde num café, nos vamos sentar à mesma mesa, uns são primos ou compadres, e isto leva a que tenhamos que compreender essas relações que são extra serviço mas têm uma influencia muito grande. Somos um meio geograficamente pequeno, o que leva que a cultura externa da sociedade se reflita aqui dentro da organização. A leitura disto tudo é um desafio interessante. Só se pode almejar a mudança alterando elementos chave, substituindo por outros com culturas diferentes. Um não posso mudar um elemento só e a outra direção de serviços se não for acompanhada de outro elemento que tem a mesma sintonia e a mesma forma de atuar, só fico com uma mutação e não uma alteração completa da cultura. Mas há elementos da cultura anterior que compreendem a nova mensagem e a nova visão, e aí eu não preciso mexer. É preciso compreender quem quer fazer a caminhada da transformação cultural nas organizações, e isso nunca está isolada de toda a estrutura, no caso da AP, da estratégia governativa, dos programas de governo, dos objetivos estratégico claros que a Região tem no todo nacional e no todo europeu. Eu tenho que ter elementos que me permitam dinamizar uma cultura global, que me interpretem aquilo que é ser europeu, aquilo que é ser português, aquilo que é ser madeirense. Numa estrutura ampla e dinâmica num contexto de escassez que é novo. Não é qualquer um que pode interpretar isso. Posso ter excelentes competência técnicas e depois não ter competências do ponto de vista político, daquilo que é a nossa globalidade, o conceito de integração no quadro global.

O segundo passo, e como estamos a falar de Administração Pública, os normativos legais têm que acompanhar isto. A seguir às pessoas os normativos legais têm de acompanhar isto, porque senão, não tenho os instrumentos para que aquelas pessoas com aquela visão possam fazer a caminhada. Na AP são os normativos legais que é um desafio que tenho tido.

3B1. Nós temos dois grandes mecanismos. Um que é a participação em processos negociais, através da concertação social, em que questões por normativo legal é imperativo realizar, sobre qualquer alteração, como são os processos de cultura e de transformação, têm que ser comunicados, numa boa comunicação do que são os nossos objetivos, de uma forma aberta e transparente, referir aquilo que é a nossa realidade, sabendo que temos recursos limitados mas estes também devem acompanhar a evolução tecnológica, a evolução concetual, do conhecimento das pessoas, o que aumentou muito, as novas competências dos novos recursos humanos, a adaptação dos recursos humanos anteriores, todos os processos que são vários, onde existem normativos

legais, a comunicação, alguma razoabilidade na interpretação daquilo que são as crenças e os desejos do outro, dos objetivos do outro, e depois a capacidade de construirmos aqui em conjunto. Fundamental é a partir do momento é que um tenho um conjunto de elementos, tenha a capacidade de criar um compromisso entre as partes onde se possa sentir um processo de ganhos mútuos, e consegue-se ultrapassar os conflitos. O conflito nasce de um conjunto muito simples de variáveis, há um conjunto de ambições que uma parte cria e a outra também tem, que quando são conciliáveis e ambos ganham é rápido e é simples. O conflito nasce quando há a disparidade das ambições de um lado e os objetivos do outro e vice-versa. O processo que é fundamental encontrarmos é um processo que permita uma comunicação entendível por ambas as partes e que ambas as partes consigam fornecer à outra ganhos, por forma que não se sinta que existe um vencedor e um vencido, nunca poderá ocorrer isso. Há que dar glória aos vencedores e glória aos vencidos. Para já estamos a lidar com direitos humanos, direito ao trabalho, direito à dignidade, direito à educação, direito à oportunidade, um conjunto de elementos que são fundamentais. Quando parto deste princípio, sento-me numa mesa de negociação com uma perspetiva completamente diferente, diminuindo-se o peso do conflito, o conflito passa a ser uma tentativa comum de encontrar uma solução. Muitas vezes acontece é que se desenham os objetivos e por falta de competência ou por indisponibilidade, não explico os objetivos. É preciso mostrar à outra parte que os meus objetivos não implicam perdas substanciais. A outra parte pode também demonstrar que esses teus objetivos são perdas substanciais para mim, não posso ceder, e eu aí tenho que reestruturá-los e reorganiza-los. Aqui entramos novamente na questão da cultura, eu muitas vezes tenho que estar a fazer chamadas a mim próprio para separar aquilo que é o meu entendimento pessoal, passando para o entendimento coletivo daquilo que são os meus objetivos. Depois é preciso saber que os sistemas complexos envolvem variáveis que à primeira vez não conseguimos compreender, e são variáveis de outros, da outra pessoa que está do outro lado. Aqui fazemos uma dicotomia professores/administração e não é assim. A administração moderna envolve todos os recursos. É insano pensar que qualquer política pública, e ela própria já diz que é pública, possa ser atingida, conseguida e consagrada sem a participação de todos. Aqui não há dicotomia, são todos. O que acontece é que se criou uma cultura muito latina que se não estás comigo estás contra mim e aqui não, aqui é, se não estás comigo vamos conversar até ver onde é que estamos no mim. Este mim é que é difícil de atingir, também porque voltamos a ter outra situação, por esta situação em que nos cruzamos todos uns com os outros leva a que as negociações tenham um cariz muito interessante e que se consiga, às vezes andar mais devagar, mas andando mais devagar consegue-se consolidar de forma mais estreita e mais profunda as políticas, sejam elas de educação, de saúde, e tudo isso.

3C1. Temos um conjunto de instrumentos, que a escola tem, a própria organização, e a própria gestão, que estão relacionados com os próprios recursos humanos. Outros instrumentos que a administração, pela exigência dos normativos legais, seja na avaliação de desempenho, quer nas questões de relatórios e outros elementos que são desenhados na própria escola, desde o seu projeto educativo até chegando ao próprio indivíduo. Este conjunto de instrumentos que muitas vezes é confundido com burocracia exagerada, e pode nalguns casos até ser, possivelmente é necessário rever a administração e a gestão das escolas, nós desde 2006 que não o fazemos, sentimos que o evoluir da sociedade, da tecnologia e das exigências que outros países fizeram e nós temos de a fazer. Nós temos que arranjar formas de recolher informação, de tratar essa informação, por forma que o profissional se sinta reconhecido e respeitado, ponto fundamental se não ele não colabora, pois acabará por ter uma grande dificuldade em conseguir participar connosco nesse mesmo trabalho. Perante este conjunto de elementos eu posso numa relação próxima com cada um dos professores, isto aqui é um processo individual, um professor de matemática, de educação física, de história, todos eles, naquilo que é a recolha de informação, do conhecimento sobre esse profissional não pede ter instrumentos idênticos. Ele trás a sua cultura individual, trás um património de conhecimento, uma forma de atuar. A sua estrutura, a sala, o campo, altera completamente os mecanismos de recolha. Não podemos submeter o mesmo instrumento de recolha a realidades diferentes. Isto é a mesma coisa que ir ver a pressão arterial com um estetoscópio, consigo perceber que o coração não está bem, mas não dá as medidas exatas.

4A1. Não. Nós sabemos por grupo, sendo que hoje o professor está agrupado por um número que é redutor e quase não nos deixa memorizar qual é a disciplina que está ali em jogo, ou qual é o nível que está ali em jogo. Sou apologista de um modelo diferente, de um modelo em que a escola faria o recrutamento em função de um conjunto de condições, competências e atribuições. Gostava que houvesse essa possibilidade. Havia então um fator de desempate que poderia ser a graduação ou outro fator qualquer, mas que num quadro de transparência permitissem com algum liberalismo normalizado com construção social, em que os direitos de um indivíduo estivessem consagrados. Um processo de grande transparência que permitisse a cada escola, neste caso as secundárias, terem a capacidade de selecionar e aí sim interpretar aqui que são os seus projetos

em função dos seus recursos. Há aqui limitações, de recursos financeiros, de gestão e de organização, o desafio que seria criado aos conselhos executivos seria fabuloso. Os conselhos executivos teriam que jogar também com estas matérias e teriam que ter na sua constituição um conjunto de profissionais com competências diversas daquelas que existem, o que seria interessante ensaiar. O próprio professor se sentiria motivado pelo reconhecimento que iria ter. Se ele pretendesse fixar-se num determinado estabelecimento de ensino, numa escola, ele iria procurar, formar-se, enriquecer o seu currículo para aquela função, para aquele lugar. Enquanto isso não acontecer, é natural que a tutela tenha de estar presente, porque há situações relacionadas com a equidade, com a justiça, com o respeito pelas normas e pelos direitos dos trabalhadores. Não gosto de tratar de coisas diferentes de forma igual, acho que a carreira docente é uma carreira especial e que deve ser super respeitada, como acontece com a dos médicos ou a dos enfermeiros. Pelo respeito da complexidade devíamos evitar as visões simplistas na forma de abordar coisas que são complexas. Dentro da função docente, ela já é por si só complexa, então tendo em conta áreas diferentes, níveis de ensino diferentes, obrigaria que houvesse formas diferentes de tratar esse processo.

4A2. Não, porque ela baseia-se em dois elementos. A classificação na formação e o tempo de serviço. A classificação, independentemente de os cursos serem reconhecidos pelo Ministério da Educação, há em função dos diferentes organismos que formam os professores, as classificações têm disparidades que começa a provocar alguma revolta por parte dos profissionais. Há instituições que inflacionam os resultados, as classificações dos professores, que com essa classificação acabam por ultrapassar os seus colegas com mais tempo de serviço. Daí que o tempo de serviço acaba por ser aquele indicador que dá à administração alguma reserva de proteção, mas na verdade aquilo que são as aptidões, competências e experiências dos professores elas não estão refletidas no modelo de recrutamento e seleção. Recuando um pouco, se tivéssemos um modelo em que a escola, com a presença da administração, criasse um conjunto de competências, um perfil. Nós tentamos através das mobilidades, para determinados setores, responder a estas necessidade da escola. O modelo em que somos todos iguais é um modelo que tem demonstrado não funcionar. O tratamento deve ser desigual em função das características desiguais que cada um de nós tem. Perante este cenário, a própria sociedade já não se revê neste tipo de resposta. Eu se tenho um filho que tem um conjunto de características e preciso desenvolver determinadas competências, eu já olho para os diferentes estabelecimentos de ensino e pretendo coloca-lo em função daquele perfil que eu pretendo, que quero que o meu filho quando for adulto tenha. Perante este cenário cai por terra a escola não poder recrutar os seus elementos, como acontece numa empresa, ou em qualquer organismo. Como aqui dentro em que um chefe de divisão ou um diretor de serviços, tem um determinado perfil, eles concorrem todos, mas eu defino as competências, as experiências, depois há uma entrevista. Não por ser massificado que tenha de ser simplificados. Aliás por ser massificado é que deveria ser mais diversificado.

4A3. É legitimador dos processos tradicionais. Aquilo que são os indicadores de seleção, da classificação e do tempo de serviço, não seleciona nada. Diferencia um conjunto de elementos que são identificados por milésimas. Eu distingo-me do meu colega por uma décima, vou ou não vou para aquele sitio por uma décima. O professor é que escolhe a escola e vai ou não para aquela escola se tem uma décima a mais que o outro. O que é o motivador para ele escolher a escola não é, muitas vezes o local onde ele se encaixa, mas o local onde gostaria de estar. Por mais voltas que se tente dar, quando se tenta sair das questões relacionadas com a graduação cria-se uma incerteza muito grande. Vejamos o caso das escolas nos agrupamentos no continente, onde as escolas começaram a fazer a seleção. Criou-se um quadro de suspeição. E os quadros de suspeição são demoníacos porque é muito difícil depois, porque quando se tenta repor a verdade, a suspeição permanece durante um determinado tempo. Nos tempos que correm, com a pós verdade, com os mecanismos das redes sociais, mais os mecanismos emocionais. A própria verdade fica perturbada mesmo que se venha depois dizer que o concurso foi feito de forma organizada, respeitou-se os normativos, foi transparente. Já surgiram um conjunto de mecanismos perturbadores da verdade que caíram nas redes sociais, na rua. É mais seguro para a própria administração refugiar-se em situações muito físicas e imutáveis que é a classificação do individuo quando sai do curso e o seu tempo de serviço.

4A4. Nós temos vindo a trabalhar com as escolas no sentido de existir nos seus regulamentos e na sua cultura interna mecanismos de receção e acolhimento dos novos elementos. O que nós sentimos, é que as escolas em geral têm uma cultura própria e têm mecanismos próprios de integração. Seja nos próprios grupos, seja através dos delegados de grupo. Por um conjunto de elementos que possam integrar esse mesmo profissional nessa mesma escola. O que acontece é que a dimensão da escola, o número de alunos, o número de professores, define a forma de acolhimento e de receção dos novos elementos. O que temos aqui na direção regional é um

gabinete que é o “GABSTER” – gabinete de apoio à organização e planeamento das escolas que de uma forma periódica vai passando pelas escolas, pedindo que apresentem, um pouco à luz do programa de autoavaliação das escolas, que demonstrem na prática vários processos de gestão e organização, onde está incluído, a receção e o acolhimento aos novos elementos, como também a receção e acolhimento as clientes, sejam eles os alunos e as famílias, no fundo os clientes internos e externos. É um processo longo que nós temos tido um feedback muito positivo das escolas. As escolas têm aderido muito bem a este programa da aferição da qualidade. Estamos numa fase intermédia que é a fase da autoavaliação, estamos numa fase de formação das escolas, porque no fundo nós queremos que isto se vá consagrar num processo de avaliação externa das próprias escolas. A avaliação externa será muito melhor, os resultados serão muito melhores, quanto mais profunda e dedicada for a reação da escola com este processo de autoavaliação. Porque nesta fase de autoavaliação as escolas desenvolvem estes instrumentos, estes processos, onde está incluído o acolhimento e receção aos profissionais. Este procedimento tem de ser visto como um processo de gestão normal do dia a dia da própria escola.

4A5. Na relação que nós temos com as escolas, servimos de intermediário entre o que é o candidato e a sua colocação. Depois a socialização do professor com a escola é feita através de dinâmicas internas da própria escola. Nós aqui não participamos diretamente nessas dinâmicas. O que nós fazemos é ser o organismo que primeiro se relaciona com os professores, por exemplo, os recém-chegados. Ou então, aqueles professores que mudando de escola constroem essa primeira relação connosco. Através dos nossos organismos, da gestão de recursos humanos recentes, é feita a ponte com as próprias escolas e o docente integra-se. Só sentimos que essa socialização não está a correr bem quando o docente recorre a nós para se queixar ou fazer eco de alguma dúvida que tenha. Aí percebemos que a escola criou uma lacuna. Raramente quando há sucesso na socialização nós temos feedback dessa socialização. Se não tivermos feedback quer dizer que as coisas correm bem.

4B1. Eu penso sim. Se bem que algumas instituições que formam professores hoje em dia, têm uma tendência para estarem afastadas daquilo que é o desempenho da escola. Normalmente são instituições de ensino superior e depois vai-se operar numa escola tem uma cultura diferente, recursos económicos e financeiros diferentes, tem objetivos de integração social completamente diferentes. Estamos quase que a formar indivíduos quase que em estações laboratoriais para depois serem lançados no terreno com contextos diferentes. O que sinto é que algumas instituições de ensino superior conseguem ter uma noção, através de estágios profissionais, há pontes que são feitas, e permitem ligação. Mas também há cursos que já nem estágios profissionais têm. Existem estágios muito escassos em termos de tempo, em termos de intervenção, em que o próprio aluno, futuro professor, quando chega à escola vai desenvolver essas mesmas competências. Daí que essas competências não são feitas no processo de formação, mas são feitas na socialização e no terreno.

4B2. Atualmente temos 3 grandes modelos de avaliação de desempenho. A nível nacional, a nível regional, com a Madeira e Açores diferentes. Nós sentimos, aqui na organização, que temos responsabilidade na avaliação docente. Sentimos que há um afastamento entre aquilo que é a avaliação docente e a avaliação da própria organização. Temos no apercibido isso. Acharmos que a componente de avaliação interna, da avaliação docente devia de estar mais alinhada com aquilo que é, os objetivos da organização, devia de haver uma participação maior por parte dos conselhos executivos, ou diretivos, na seleção dos avaliadores e na participação daquilo que é o desempenho do docente e os resultados, alinhando os objetivos com o objetivo da organização. A partir daí haveria maior coerência. Neste momento, sinto que não chegamos a esse ponto. Fizemos uma proposta que vai para processo de negociação, em que dá mais ênfase à relação interna, a participação e a dinâmica do próprio professor, nos objetivos que ele desenha para si, em harmonia com o avaliador, mas com a participação maior dos órgãos de gestão. Esses órgãos de gestão têm de participar na avaliação, através da definição dos objetivos, que são derramados em cascata até o próprio funcionário, seja ele docente ou não docente. Há um peso muito grande em relação à avaliação externa, com a visualização das aulas, que na prática pode ser simplificado. O estatuto da carreira docente da região obriga que todas as aulas do 2.º e do 4.º escalão sejam obrigatoriamente observadas. Os açores, por exemplo, não obrigam a isso, obriga só que quem quer ter muito bom ou excelente se sujeita à avaliação em observação de aulas. Há formas diferentes de ver isto. Voltando à questão, se eles são coerentes? Eu acho que eles poderiam ser mais. Neste momento a organização é avaliada de uma determinada forma e a avaliação do docente não influencia a avaliação dos resultados da própria organização, sobre questões de sucesso, se vamos ter menos retenções, se vamos ter mais valor. São variáveis que são “atiradas”, são objetivos que são criados, mas se depois não houver

coerência com aquilo que é o desempenho de cada uma das unidades, ou dos seus ativos, muito dificilmente a organização terá também resultados. Há aqui um desalinhamento completo.

4B3. Tendo em conta aquilo que já foi dito, neste momento não estão a proporcionar. Nós queríamos que proporcionasse. Uma organização é composta pelos seus elementos, pelos recursos humanos, financeiros. Se eu tiver os objetivos para, por exemplo 1000 funcionários, docentes e não docentes, se eu conseguir que cada um deles caminhe de forma coerente para um determinado objetivo, que esses objetivos estejam integrados na estratégia da organização, automaticamente podia dizer que o sistema de avaliação do professor e da organização propiciam uma gestão integrada. Mas neste caso não, isso é o que pretendemos neste momento. Penso que há escolas que fazem um esforço nesse sentido, mas os normativos legais não ajudam. O diploma que sustenta a avaliação de desempenho, os estatutos da carreira docente o diploma 21/2006 que gere as escolas não estão alinhados. Eu posso transformar a cultura, mas depois se não tenho os instrumentos, e em políticas públicas são os normativos legais e os recursos financeiros, estou amputado.

4C1. Não. Tirando os casos do 2.º, 4.º e 7.º escalões, em que o resultado de observação de aulas permitem a progressão, nos outros, os resultados obtidos não, pela forma também como é interpretada a avaliação de desempenho. Posso ter duas leituras, aqui posso dizer que não está harmonizada com os resultados obtidos pelos professores, mas também como há esta desarmonia entre os diplomas que gerem a escola, que gerem a carreira, que gerem a avaliação de desempenho, se não houver harmonia nos diplomas, logo as bases onde estão consagrados os indicadores, onde estão consagrados os modelos de gestão e de avaliação, eu não posso dizer que estão harmonizados, caminhamos para aí. Estas questões vão bater sempre ao mesmo, que é, a adaptação dos diplomas legais por forma que eles consagrem e deem sustentabilidade para que o gestor possa harmonizar tudo isto. Não tenho dúvidas que tenho bons conselhos executivos, o que acontece é que há um anacronismo entre aquilo que são os instrumentos e. Isto faz lembrar aqui que são os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento. Os países em desenvolvimento podem ter a saúde muito desenvolvida, depois tem a Educação mais para trás, depois tem os sistemas de comunicações mais evoluídos. É o que se passa aqui. Até o momento em que possamos ter saúde, educação, comunicações, justiça, tudo no mesmo patamar de desenvolvimento. Caminhamos para aí, estamos a passar por uma fase muito interessante do nosso desenvolvimento em termos profissionais, em termos de políticas públicas, porque é a fase da transformação dos modelos, da avaliação dos mesmos. O tempo para um gestor da educação tem um papel diferente do que o tempo para um gestor da área financeira. Pode-se pedir a um gestor financeiro para esperar por procedimentos legais, burocrático durante umas semanas, mas para um gestor da Educação essas semanas pode ser um período e isso é uma brutalidade. O Tempo é um fator fundamental e as transformações legais, as transformações de processos demora o seu tempo. Dai que muitas vezes a angústia que é criada, que é o tempo da criança, que é o tempo do jovem não pare, que é diferente do tempo do adulto. Temos sistemas e variáveis intangíveis, como o tempo, e temos depois uma série de variáveis condicionantes dessa mesma gestão. E a gestão da escola é uma gestão colocada sobre um fator fundamental que é o tempo, que as pessoas não valorizam muito. As transformações legislativas, as transformações processuais levam muito mais tempo que aquele tempo que a escola pode disponibilizar.

4C2. Eu penso que a escola, em relação à gestão da carreira, sendo que também temos a carreira congelada e não há progressões, a carreira docente, nas suas nuances, nos seus normativos, nas suas exigências legais, os seus limitadores e oportunidades que criam, eu penso que a gestão da escola consegue, até por uma certa criatividade ir respondendo e adaptando as ofertas que vai fazendo aos seus clientes, muito em função dos docentes, e as carreiras que esses mesmos docentes apresentam. Eu aqui estou a ter uma leitura mais ampla da carreira, como património de conhecimento, de competências, de atributos, de experiências. E aí acho que as escolas harmonizam a sua estratégia de intervenção e os seus objetivos em função do conjunto de docentes que tem. Por exemplo, a Jaime Moniz tem um quadro experiente e estável, em comparação com uma escola do curral das freiras ou porto Moniz ou outro sítio mais limítrofe, aqui os conselhos executivos têm de adaptar a estratégia da escola à carreira dos que ali tem. Fizemos algumas transformações este ano para respeitar algum equilíbrio e alguns direitos e acabamos por perceber que mexemos um pouco nalgumas escolas, mas outras têm quadros estáveis que não sentiram isso. A escola desenha uma estratégia também no tempo com mais confiança quando temos os quadros mais estáveis. É fundamental ter esta leitura. Mais uma razão para vermos que as escolas são diferentes em espaços geográficos muito próximos. O que já justificava outra forma de recrutamento.

4C3. Não, de maneira nenhuma.

5A1. Nós temos sentido que a diferenciação que se sente na sociedade, em termos de ofertas públicas e oferta privadas de emprego, a diferenciação marca a nossa sociedade. Para que um indivíduo tenha capacidade de sobreviver e ter algum sucesso tem que ter essa capacidade de se diferenciar dos outros. Acontece que a escola tem de responder, e aqui criar um processo de acesso e participação dos alunos em cada via ou percurso escolar, e tem que olhar para os seus recursos humanos e compreender dentro daqueles recursos humanos que tem disponíveis, que soluções poderá apresentar para que os alunos possam ter melhores condições de acesso e participar no seu percurso escolar, seja num curso de formação profissional, seja nos currículos regulares, seja em cursos mais especializados, em respostas híbridas até, que muitas vezes acontecem. O que é que nós fizemos? Criamos mobilidade, através de processo de mobilidade, que as escolas pudessem através de mobilidade requisitada pelos próprios órgãos de gestão das escolas, que identificassem, 10 ou 15 profissionais, consoante a dimensão da escola pedissem que esses profissionais ficassem naquela escola para poder criar e adaptar certas vias de soluções para que os alunos pudessem ter oportunidades diferenciadas dentro da própria escola, principalmente em cursos ou ofertas formativas diferenciadas, adaptadas, até modulares, por forma que os alunos possam criar o seu percurso escolar diferenciado. A gestão de recursos humanos pode contribuir para isto criando normativos ou consagrando alguma reserva de oportunidade para que as escolas possam desenhar o perfil de professor que pretende em função dos cursos que querem desencadear, sendo que esses cursos emergem dos clientes que têm à sua disposição. Em determinados contextos sociais nós temos alunos que têm ação social, que são de estratos sociais muito frágeis do ponto de vista socioeconómico, em que sabemos que o nível de literacia e de habilitações dos pais é muito frágil, logo a escola tem que ter um conjunto de respostas adaptadas para que possa dar oportunidade a esses alunos de fazer um percurso regular ou adaptado, e só consegue fazer isso se tiver os recursos humanos adequados. Aqui intervimos com algumas portarias, como a portaria das mobilidades, que é uma portaria que responde a isso, onde no artigo nove tem um conjunto de 7 ou 8 alíneas que cada alínea corresponde a características muito específicas, de cursos de formação profissional, ou de cursos realizados de áreas especializadas do ensino especial, ou nas áreas de tecnologia, ou música, ou projetos estruturante para a região e que a própria Secretaria identifica, em que os professores envolvidos nesses projetos têm prioridade sobre os outros. Mas também não podemos tornar a exceção uma regra, correndo o risco de os próprios concursos fiquem perturbados naquilo que é a sua verdade, porque muitos dos colegas que pretendiam ficar numa determinada escola já não podem ficar porque aquela escola desenhou um conjunto de percursos escolares e de vias de solução para os alunos, e esse professor já não tem lugar lá porque não tem essas competências. Precisamos um modelo híbrido entre as escolas escolherem o que é o perfil do professor e consagrar a graduação como mecanismo de seleção.

5A2. É através de normativos legais que tentam criar prioridades em função dos perfis, ou neste caso não em função dos perfis, mas de respostas, ofertas e soluções formativas diferenciadas. Então aí, os recursos humanos que conseguem reunir essas competência e atribuições têm a oportunidade através dessa mobilidade.

5A3. Sim. Não a nível aqui da direção regional. Nós aqui temos um papel limitado nessa intervenção. Essa intervenção, de poder influenciar as condições de aprendizagem e o processo de ensino já cabe mais ao conselho executivo, e à própria escola na sua autonomia, e também a nível do primeiro ciclo, aos conselhos escolares que depois fazem a gestão e a distribuição dos horários e dos diferentes níveis de ensino e das diferentes ofertas formativas dos cursos em função das condições de aprendizagem que pretendem e do processo de ensino que pretendem desenvolver. Mas é algo que é interno das escolas. A nossa ação é para dirimir conflitos, chamar a atenção para determinados normativos e direitos, fazendo o papel de uma certa arbitragem, para que não exista a quebra de direitos das pessoas.

5B1. Há um conjunto de condições que são fundamentais, independente de ser docente ou não docentes, qualquer profissional tem de ter um conjunto de competências e atribuições e ter bem claro que essas atribuições e competências sejam objeto de formação contínua. O profissional deve reconhecer essa necessidade através de processos motivacionais do próprio indivíduo para que tenha a ambição de evoluir de forma permanente e constante. No quadro da função docente deve-se adicionar aqui todo um conjunto de elementos relacionados, numa primeira instância, com o conhecimento profundo daquilo que é o desenvolvimento da criança e do jovem, e depois de mecanismos, de estratégias e de condições diferenciadas de poder exercer a sua função dentro da área que ele exerce, ou seja num nível de ensino ou numa área de conhecimento que tem de passar. Há um conjunto de elementos muito importantes, que para além dessas competências, desses atributos, que muitas vezes nós podemos reconhecer, a eficiência obriga à medição constante. Ou seja, eu posso ter um conjunto de competências, um conjunto de atribuições, ter resultados

fabulosos, mas o indivíduo se não tiver a capacidade de se auto avaliar, a capacidade de se sujeitar à avaliação e uma relação próxima e constante com mecanismos próprios do indivíduo e de mecanismos externos, independentes e reconhecidos, ele nunca poderá saber se é eficiente. O indivíduo tem de ter uma cultura própria, depois tem que integrar-se numa cultura onde está, na escola ou estabelecimento de ensino, e poder também sujeitar-se a essa mesma avaliação externa, interna da escola, mas externa a ele, que lhe permita medir constantemente através de indicadores que ele reconheça como válidos, e a própria organização reconheça, para poder depois sujeitar-se a essa mesma avaliação. Para além das competências e atribuições são competências intrínsecas ao próprio indivíduo para se sujeitar a uma avaliação. Isto acontece com outras profissões, os médicos ou enfermeiros. Se não existir essa avaliação eu nunca saberei se ele é eficiente ou ele mesmo saberá se é eficiente. A eficiência tem a haver com um resultado, portanto tem de ser medida, pelo que tenho de estar sujeito à avaliação constantemente. Aqui existe um grande problema, como posso dizer que sou eficiente? Pelos meus resultados dos alunos, pelas retenções? Eu posso trabalhar esses resultados. Isso não me torna mais eficiente. Se o indicador for o conhecimento adquirido, o resultado que o aluno leva através de *follow ups* nos anos seguintes. Expressões diferenciadas, os exames que são feitos por unidades externas, por exemplo. Tem de ser por um conjunto de variáveis. O professor, tem de numa primeira instancia, para além dos atributos e competências, conseguir integrar-se do ponto de vista cultural, motivacional e até personalístico, num sistema de avaliação.

5B2. Há sem dúvida! Existe, mas lá está, o que faz tornar-se eficiente não é a competência por si só. É a capacidade de essa competência ser sujeita a uma medida e a uma avaliação que possa depois ser consagrada. A competência por si só não tem uma relação direta com a eficiência, precisa aqui de um conjunto de instrumentos de medida e até de cultura do próprio indivíduo, da cultura personalística do próprio indivíduo na aceitação de sujeitar-se à avaliação (elemento interno), e que exista também um elemento externo de avaliação que ele reconheça como elemento fundamental.

5B3. Está, mais do que a sua competência, na minha perspetiva. Como disse que a competência por si só não reflete a competência, porque precisa de outros mecanismos, um desses mecanismos é a motivação e satisfação. Tem a haver com os traços personalísticos de um indivíduo. Há indivíduos que por si só, intrinsecamente conseguem-se motivar, conseguem criar objetivos, medi-los, desfiar-se a si próprio. Encontramos aqui na motivação e satisfação todas estas características. Aqui entramos num terreno pantanoso, porque é muito intangível, no quadro das emoções, no quadro da motivação, que os órgãos de gestão têm uma importância muito grande. Eu posso ser o gestor mais competente à face da terra, minto, não sou competente porque não tenho esta capacidade de motivar os outros, de estrutura-los, de levá-los a partilhar da visão que eu tenho, ou de construir com ele uma visão comum. Por isso, para mim tem uma relação mais forte com a eficiência do que a competência.

5B4. Sim, sem dúvida. Para já o criar uma visão clara, poder já na primeira relação que exista, na receção do profissional, da integração, o acompanhar nesse processo de integração. Perceber se ele compreendeu a visão que existe na organização. Se ele se integra na cultura. Se a organização também tem de se adaptar ao novo elemento. Há elementos que pela sua importância, a organização tem de perder um pouco do seu ego e da sua vaidade, e se adaptar ao próprio elemento. Esta relação só tem um elemento fundamental que é o gestor principal que depois derrama em toda a estrutura da organização, pelos órgãos de gestão, preocupando-se com toda a organização. É impossível que se desenvolva um tipo de gestão que seja completamente desfocado daquilo que são os interesses e motivações, as medidas e os resultados, independentemente do lugar ou posição hierárquica que esses elementos se encontrem. Se me fizesse a pergunta se a eficiência de um professor depende primeiro do tipo de gestão, depois da motivação e satisfação e só depois da competência, eu dizia que sim. Porque se eu for competente e não estiver motivado, vou ter dificuldades, se eu for competente, estiver motivado, mas a gestão não acompanhar eu não chego lá.

5B5. Deveria de estar. Da mesma forma que o tipo de gestão tem influencia na eficiência dos professores, o tipo de liderança tem claramente. O tipo de gestão e a liderança têm de estar em harmonia. É um pouco a galinha e o ovo. O tipo de liderança que exerce acaba por ter influencia sobre a visão que é transmitida, sobre a cultura da organização, logo sobre a motivação e satisfação dos professores, logo a competência só vai emergir se o tipo de liderança for adequado ao professor que temos ao conjunto de recursos que nós temos.

5B6. 1.º Tipo de Liderança da escola; 2.º Tipo de Gestão da escola; 3.º Motivação/Satisfação do professor; 4.º Competência do professor. O meu tipo de liderança vai me permitir selecionar os mais competentes, motivar esses indivíduos, através de um modelo de gestão.

5C1. Pegando na resposta anterior. A direção da escola se tiver uma liderança, uma posição bem definida, um quadro de modelo de gestão bem estruturado, conseguir motivar e valorizar os profissionais, logo toda a política educativa, desenhada num quadro mais amplo em termos nacionais vai-se refletir na relação do processo ensino aprendizagem, que se cria entre o professor e o aluno, logo a médio e a longo prazo, na qualificação dos seus cidadãos. Quando a escola olha para os seus profissionais, e valoriza os seus profissionais, quando o modelo de gestão e o processo de liderança valoriza e consagra uma permanente valorização das competências dos seus recursos, num quadro de motivação e satisfação permanente em alta, logo o cliente interno e externo será bem tratado. Com o tempo, e nós vemos isso, por exemplo a Região tinha 70% de analfabetos na década de 70, nós hoje andamos nos 13%, nós esmagamos o tempo porque também houve aqui um quadro político e de valorização profissional dos docentes muito grande, houve uma valorização muito grande em áreas diversificadas. Quando eu quero valorizar um docente, eu não posso pensar só no docente de matemática ou de história ou português, tenho de pensar em *latus modus* em todas as áreas e hoje temos docentes das áreas artísticas hiper valorizados, no bom sentido. A valorização que a Região dá de uma forma diversificada a todos estes docentes levou a que a própria qualificação dos profissionais e dos cidadãos acompanhasse e tivesse uma aceleração enorme. A Região é o exemplo claro e evidente, que quando há uma valorização profissional dos docentes, há um impacto positivo nos cidadãos. Nós não nos apercebemos disso porque estamos dentro, mas se nos pusermos fora e começarmos a olhar para outras Regiões no mesmo espaço de tempo de 30 anos o que fizeram. Poderá dizer-se tiveram oportunidade, mas a verdade é que agarramos as oportunidades e fizemos, focamo-nos. Este modelo educativo, que hoje tem um problema, pois vem de um tempo de abundância e agora vivemos num tempo de escassez, mas há que valorizar a injeção que foi feita de profissionais de Educação, na valorização desses mesmos profissionais, em modelos de formação desses mesmos profissionais. A oportunidade que foi dada através da criação de projetos, no ensino regular, no ensino especial, no ensino artístico. Nós hoje temos cidadãos que estão preparados para estarem em diferentes partes do globo a competir com os melhores, no desporto, nas artes, na ciência, na investigação, que é fruto disto. A valorização do cidadão que não teve a oportunidade, de forma direta de fazer este percurso nos tempos mais recentes, mas que através do ensino recorrente ou outras formas, tem. E damos oportunidade que os próprios profissionais se valorizar, pois em diferentes espaços, expor e desenvolver as suas competências e tornar eficientes as suas competências. E aqui também há oportunidade para isso, pois os nossos professores têm oportunidades extraordinárias.

5C2. É fundamental que a Secretaria de Educação tenha uma visão clara daquilo que é o estado atual e para onde quer caminhar, definindo um conjunto de pilares e de vetores que devem ser investidos. E que depois cada uma das suas Direções Regionais possa interpretar essa mesma visão e consiga dentro das suas competências e atributos criar o reconhecimento e valorização dos profissionais. Como é que isto se faz? Através dos programas de governo, através da adaptação dos normativos legais a esses programas de governo, na comunicação e concertação com os diversos representantes e com os diferentes interpretes. Depois com a consagração clara daquilo que são os objetivos comuns. Isto grosso modo, é a valorização profissional docente e não docente, os processos de valorização contínua para esses profissionais, a interpretação daquilo que são os clientes, daquilo que são os desejos dos cidadãos e da comunidade, percebermos aquilo que as famílias pretendem dos seus filhos, que políticas devem ser desenvolvidas, do ponto de vista da educativo e da formação profissional dos nossos cidadãos, a qualificação dos cidadãos vista a lato modo, isto é, não só vista como um conjunto de competências académicas, mas de competências sociais, de relação, de transculturalidade, porque estamos num mundo globalizado, ou seja, que os nossos profissionais docentes possam ter a oportunidade de olhar para os desafios que são colocados aos nossos cidadãos a curto, médio e longo prazo e que estes profissionais possam aceitar o desafio que é colocado de qualificações desses próprios cidadãos, seja no caso das línguas, no caso da cultura, no quadro da arte, das ciências, mas com uma perspetiva muito clara e alinhada com objetivos que o governo regional tenha, que o governo nacional tenha, e que a europa tenha para esses mesmos cidadãos. O grande desafio é passarmos esta visão europeia a cada um dos profissionais, para que eles possam interpretar essa política educativa na qualificação dos nossos cidadãos. A Direção Regional funciona aqui como uma espécie de catalisados (mais a DRE), nós, pelo papel que temos mais normativo e de gestão e de organização, criar as condições para que esse catalisador funcione. É a mesma coisa que dizer, eu quero fazer uma viagem, tenho que interpretar se vou ter só asfalto, se vou ter terra, se vou ter água, e então o que nós fazemos é preparar o veículo e perceber com quem é que queremos fazer a viagem,

para passarmos do ponto A ao ponto B de uma forma serena e organizada, atingindo no tal tempo da criança, do jovem e do adulto, que não podemos esquecer. Esse tempo, aqui no quadro concreto, acresce um tempo novo, que é o tempo que o país tem para poder responder rapidamente à evolução tecnológica, aos desafios económicos e financeiros. Veja o caso, temos 22000 desempregados em que 50% não tem o 9.º ano, para mim é um desafio fabuloso em que nós temos de olhar e perceber o que é que temos de fazer para valorizar os profissionais docentes, para que eles possam interpretar e transformar aqueles cidadãos e qualifica-los e tornar aqueles cidadãos mais competentes e mais produtivos. Mas este desafio não é apenas da Secretaria Regional de Educação e suas Direções Regionais, a Educação tem de ter a capacidade de olhar para a família e para a comunidade, para as questões financeiras, para as diferenças sociais, para as diferenças geográficas, para as diferenças socioeconómicas, e poder interpretar aquele cliente que lhe chega ali. Essa transmutação, que é fundamental, que é a transformação e a mutação ao mesmo tempo dos profissionais. É um desafio que nem sei se todos os profissionais docentes estão capazes de o fazer. Também há outra coisa que temos de fazer, que é, respeitando as dificuldades que alguns docentes têm em dar este salto, podermos adequar a quem poder, daí que a graduação por si só não responde a estas necessidades.

6A1. Isto encaixa-se na resposta anterior. É interessante percebermos que esta evolução social, e nós como interpretes do futuro, pois a Educação é sempre um interprete do futuro, nunca é um interprete do agora, é o interprete do agora na resposta, mas ele acima de tudo é um interprete do futuro. Tenho que olhar para os cidadãos que tenho agora, analisar as faixas etárias, saber que vão viver até os 90, há que pensar daqui a 5 anos o que estão a fazer, daqui a 10, estratifica-los, que é uma coisa que temos muitas dificuldades, mas estratificamos os nossos clientes, tem 9.º ano, tem 10.º ano, mas depois temos muitas dificuldades em estratificar essas mesmas respostas a esses mesmos clientes. Aqui começa um problema, eu tenho de ter a coragem de dizer, esses interpretes, esses profissionais que vão interpretar a qualificação dos alunos têm que ser diferentes dos profissionais que qualificam as crianças ou os jovens. Esta coragem tem de ser assumida. Obviamente isto vai chocar nos quadros de concertação social, com os sindicatos, mas também é um processo. Contudo também há forma, eu já tive essa experiência, quando se chega a uma organização sindical e dizemos, o quadro demográfico é este, as crianças não estão a aparecer, e as oportunidades para o ensino e para a continuação de alguns profissionais passa pela requalificação de alguns profissionais para responder aos grandes desafios que são os adultos. Há aqui 2 tipos de adulto, há o adulto que não está qualificado, e há o adulto que fica desqualificado pela evolução tecnológica e social e pelas exigências das novas profissões. Temos que ter dois tipos de resposta, não deixar que uns fiquem para trás, porque temos 3 tipos de exclusão, a exclusão por falta de conhecimento, exclusão por falta de conectividade e exclusão por falta de conhecimento e de conectividade. Com falta de conhecimento, temos de injetar ali, depois temos de criar conectividade para os que têm conhecimento, mas não têm conectividade e há os que não têm nada. A conectividade faz-se por tecnologias, pela capacidade de interpretar novas tecnologias, pela língua, pela arte e pela cultura. Muitas vezes focamo-nos só no conhecimento e esquecemos a conectividade. Uma das vantagens da Região é que o inglês está no primeiro ciclo, as artes, a cultura, a possibilidade de sermos um porto de relação internacional, aumenta a conectividade. Os nossos jovens estão muito mais bem preparados que alguns jovens do interior do país, por exemplo, ou mesmo de algumas zonas de Lisboa ou do Porto. Aqui temos também a questão das exclusões que também temos de pensar.

6A2. É a tal estratificação e organização dos recursos humanos docente. Porque aqui eu conseguiria responder à tal estratificação que feita normalmente às pessoas que se candidatam às novas oportunidades. Aqui é adequar ao cliente, a oferta que eu tenho, não só a oferta formativa, mas os interpretes dessa oferta formativa ao cliente. Quase um processo *"just in time"*, e aqui é que tenho de pensar. O *"just in time"* que é a produção para evitar stocks, também não posso nos recursos humanos ter stocagem de conhecimento, pois ele muda-se, ele sofre mutação no tempo. Por exemplo, porque surgem estes 22000 desempregados? Porque numa oferta enorme de emprego na construção civil, e muitos jovens com 16 anos, e alguns até com menos, sentiram-se atraídos, até para alimentar as suas famílias e até pelo seu interesse pessoal, abandonaram a escola. E a escola não conseguiu responder ao abandono precoce, aquele que é considerado do 18 até os 24 anos, uma idade em que abandonam formação profissional ou superior. Nós não conseguimos responder pois o atrativo financeiro que as empresas de construção davam aos nossos jovens foi muito grande. Com a quebra dessa oferta de trabalho, os jovens ficaram sem formação, sem qualificação e desempregados. Aqui é importante percebermos isso, aqui a estratificação e a reorganização dos nossos recursos para ir respondendo a especificidades que alguns desses adultos têm, até porque alguns desses adultos precisam só de uma matéria de conhecimento e de competências para poderem emigrar, outros querem ficar cá. O que é interessante, por exemplo, o empreendedorismo social, devíamos focar muito do que é a nossa formação nas escolas na formação de

adultos, feita no quadro do empreendedorismo social, porque muitos destes desempregados podiam desenvolver o seu próprio emprego, mas precisariam de alguém que os acompanhasse no tempo de vida dessas mesmas empresas. Grande parte das empresas portuguesas morre ao fim de 7 anos, porque 59% dos nossos gestores têm menos do 9.º ano, isto é, 59% dos gestores têm menos formação que os seus funcionários. Isto leva a dois tipos de problema, um de insatisfação por parte dos funcionários que não se reveem nisso e outro que é o colapso das empresas. Muito dificilmente com menos qualificação se poderá sobreviver num mundo competitivo. Aqui também há uma oportunidade para a educação. Seja no quadro do empreendedorismo, para aqueles funcionários que querem evoluir e também na capacidade de nós intervmos nas empresas, qualificando os próprios gestores, são desafios interessantes. Mas isto obriga a uma visão mais ampla. Isto obriga a ter mundo, era importante que os gestores das escolas, os gestores da educação, da segurança social, do emprego, do trabalho, da economia, tivessem mundo, isto é, compreendessem o mundo dos outros.

6B1. Nós através daquele mecanismo das mobilidades tentamos que os recursos humanos apresentassem essa mesma articulação com os resultados. As escolas identificam um conjunto de profissionais docentes que correspondem melhor àquilo que é um conjunto de objetivos com base nos resultados da formação e qualificação dos jovens. Esta é uma questão que obriga a própria gestão das escolas a olharem para os seus recursos humanos docentes e identificarem um conjunto de formações e de qualificações que esses mesmos recursos humanos docentes teriam que “sujeitarem-se” para poder ainda tornar mais eficiente a obtenção dos resultados. A questão dos resultados tem a haver com a eficiência que há pouco falávamos. Não basta só a competência, não basta só a satisfação, não só o processo de gestão, mas também o processo de liderança. Eu tenho que encontrar que esta oferta formativa, para os diferentes percursos académicos destinados aos jovens também estivesse em harmonia com a oferta formativa que é dada aos professores, e aí cada professor interpretaria aquilo que pretende para si, o seu percurso académico, o seu percurso curricular. Era um pouco, liberalizar o mercado. Assim um professor que goste de mecânica, pensaria, eu formaria ali, mas também ia ao centro de emprego e queria saber quantas pessoas tem aqui com apetência para a mecânica, sabia que havia 500 pessoas e sabia que tinha um mercado para 500 pessoas. Ia à minha escola e dizia que podíamos fazer um curso de mecânica. Isto é trabalhar em rede, ter a noção de um mundo. A rede, mas sabe o que é que faz a rede não funcionar, na minha opinião, o mediatismo das respostas que nós pretendemos, às vezes pela pressão da comunicação social, da política, dos resultados imediatos, é tão agitador o espírito das pessoas que não as deixa ter discernimento, ok, tenho de ter umas respostas rápidas para algumas condições, mas tenho de ter uma visão mais macro, longa no tempo.

6B2. A questão de inovação educativa, tem diferentes vertentes. A inovação educativa passa também por inovação no quadro do currículo, na inovação nos quadros estratégicos, na inovação na cultura, passa pela capacidade de mais visão às próprias lideranças sobre aquilo que é a interpretação do próprio futuro, os desafios que são colocados aos próprios jovens e às famílias para que possam depois sentir confiança nas próprias escolas. Quando eu tenho confiança e o pai diz assim: eu não sei que escola escolha? Ele está a jogar com duas variáveis ou três, isto é, vais interpretar como é que a escola poderá às necessidades ou ao perfil que ele quer para o filho, havendo aqui um quadro de confiança que se estabelece nos recursos humanos que a escola tem e o seu papel na gestão de recursos humanos e a forma como a própria escola valoriza os seus recursos humanos. Porque aqui a GRH não passa só por lhes dar competências, por satisfazer, mas também por criar num mundo hoje em que a comunicação é fundamental, valorizar os seus próprios professores. Por exemplo, pergunto-lhe a si, as escolas da Região quantas vezes é que criam oportunidades para os seus próprios professores sintam orgulho em dizer que pertencem àquela escola, e quando forem a eventos públicos levam o nome da escola, ou preferem levar o nome da escola que os formou. Ou o nome da escola onde estão a lecionar agora, numa perspetiva de marketing da própria escola. O marketing faz parte da gestão da escola, o marketing educativo e o marketing escolar devem ser construídos por forma muito clara e a respeitar o estatuto do próprio individuo, mas ao mesmo tempo possam valorizá-lo. Então, o cliente, a família, e a comunidade identifica naquela escola um conjunto de profissionais que podem depois ter influencia no próprio processo de inovação. Eu quando tenho uma escola que diz que x% dos meus alunos entraram em medicina, nós conhecemos no âmbito mediático, e no quadro de ambição das famílias, naquilo que é o reconhecimento dessa área profissional, aqui é fundamental que a gestão da escola e a gestão de recursos humanos estejam em harmonia e estabeleçam objetivos comuns, para que seja eficiente esta comunicação, porque forma a que depois os processos inovadores, porque há limitadores, o caso do currículo que é limitado a nível nacional, logo todo o quadro de inovação educativa terá de passar por estes elementos, para depois, naquilo que são os processos de ensino, cada escola criar aqui mecanismos que mesmo com as limitações

curriculares possam criar mecanismos e processos de ensino que criem confiança no cliente. De que me serve ter uma boa gestão da escola, uma boa gestão dos recursos humanos, se aquilo que são os meus processos de ensino não são reconhecidos pelos meus clientes. Posso ter as melhores máquinas, o melhor dentista, mas se o processo de tratar os dentes é doloroso e não tenho resultados, eu deixo de ir àquele dentista. Algumas escolas queixam-se porque outras escolas rapidamente conseguem captar um número maior de interesse por parte dos alunos e dos pais. É difícil combater isto num meio em que os alunos falam uns com os outros, em que é valorizado determinado professor, é valorizado determinado método, é valorizada determinada relação. As relações estão muito valorizadas, nós vivemos numa época muito emocional e é nesse campo que a inovação educativa também tem de passar, ver e interpretar a sociedade atual, criar instrumentos de relação com os próprios clientes, por forma a que os processos de ensino que querem desenvolver sejam reconhecidos.

6B3. Em relação aos conteúdos educativos, nós conseguimos fazer algumas alterações e até criar algumas soluções no âmbito da escola, que podem criar maior atratividade de escolas em relação a outras. Sem identificar escolas, nós conseguimos ter alguma perceção pelo contato dos pais, alguns elementos da inovação educativa passam pela transformação e uma certa riqueza daquilo que são os conteúdos educativos, mais naquilo que são os métodos utilizados e as estratégias, os conteúdos muitas vezes são os mesmos, mas os métodos e as estratégias que se criam, que se estabelecem, que se dinamizam e operacionalizam, tornam-se muito mais atrativos. O que reforça a gestão dos recursos humanos docentes, porque só com elementos mais capazes, mais dinâmicos, mais criativos é que eu posso depois dinamizar esses conteúdos. Mas essa dinâmica, essa criatividade, só vai emergir se for dada a oportunidade por parte da gestão da escola.

6B4. Há dois tipos de alteração. Um tem a ver com a reorganização de um conjunto de soluções da formação dos próprios professores para poderem responder a esta necessidade. Eu senti que alguns colegas acrescentaram à sua formação inicial um conjunto de elementos formativos que permitiram criar novas competências e atributos para poder responder a este novo desafio. Outro foi, aquilo que é a nossa interpretação, do ponto de vista legal, para criar oportunidades de as escolas poderem acolher esses mesmos docentes e ter uma resposta rápida e eficiente da nossa parte, na colocação dos professores com os tais perfis para a oferta formativa. O mecanismo que nós criamos, como não podemos criar a nível de concurso essa resposta, acabamos por criar o sistema de mobilidades.

6C1. Eu aqui acho que é fundamental, as linhas de comunicação com os seus clientes. Se eu chegar às escolas e me disserem que fazem essa comunicação num conjunto de atividades extracurriculares, que ajudam essa comunicação. Esses projetos quando intervêm e captam a atenção da comunidade, estão a levar a contribuir para essa maior qualidade percecionada pelos cidadãos. Quando eu pego nas crianças e vou para a rua sobre processos de trânsito posso contribuir para a perceção que os cidadãos têm sobre a escola. O problema será medir aquilo que os cidadãos percecionaram, porque eu posso ir para a rua com as criancinhas todas e a PSP trabalhar as questões do trânsito, mas era interessante perceber o que é que o cidadão percebeu daquilo. E o que as crianças perceberam daquilo que o cidadão percebeu? Isto consegue-se fazer, perde-se algum tempo, mas ganha-se imenso naquilo que é a eficiência e a noção da eficiência dos próprios programas. Eu não posso dizer que aquele conjunto de crianças, quando forem adultos e conduzirem vão conduzir de uma forma mais adequada e ordeira porque fui eu que fiz aquilo quando tinham 5 ou 10 anos, pode não haver relação. Há um conjunto enorme de variáveis que na complexidade do crescimento do jovem e da criança contribuem. Assim como não posso dizer que matou alguém ou conduziu alcoolizado porque quando na escola a professora não lhe deu atenção. O que é importante aqui, é que quando faço a gestão de recursos humanos não posso pensar só no quadro da formação, mas no quadro de oportunidades que eu dou aos meus recursos humanos para que possam participar na vida da comunidade. A oportunidade, a comunicação e a avaliação dessa oportunidade que eu dou aos meus recursos humanos para participarem na vida da comunidade. Para perceber eu tenho que avaliar, para saber se estou mesmo a contribuir para uma maior qualidade percecionada pelos cidadãos. Eu só posso medir, se efetivamente estou a contribuir, se eu medir essa mesma qualidade, e a qualidade mede-se e obriga a um conjunto de indicadores bem identificados, bem interpretados e bem operacionalizados que possa analisar no tem curvas de melhoria ou não. Quais são os dados a expurgar? quais são as não conformidades? quais são esses elementos. Então a GRH não passa só pela atribuição de horários e está presente ou não está presente, ou tem situações disciplinares. Outra forma fundamental é a valorização dos meus recursos humanos no exterior. O recurso humano tem de ter orgulho em pertencer à escola x ou escola y. Tem que ter a visão e estar alinhado com a escola. No aspeto da avaliação de desempenho, se o professor está alinhado com a escola, ele pode ser avaliado pela imagem que a comunidade perceciona sobre ele, assim como posso valorizar o meu profissional dando-lhe oportunidade de aparecer perante a comunidade. Nós nas empresas fazemos

isso, dizemos ao funcionário, tu vais fazer uma conferencia ou uma ação de responsabilidade social, mas tu levas o logo da escola, dizes que és professor ou educador daquela escola, daquele estabelecimento de ensino. E isso aumenta a percepção de qualidade. Isso é um processo dinâmico. Obriga a outra visão sobre gestão e outras competências de gestão.

6C2. Os agentes políticos vivem em função daquilo que o público e a comunidade vivem. Eles avaliam as reações da comunidade. Se eu responder à questão anterior, eu automaticamente estarei a tocar na percepção dos agentes políticos. Os agentes políticos vivem da satisfação ou insatisfação permanente dos cidadãos. Eles medem isso e disso medem o seu nível de aceitação. Isto é grosso modo. Mas depois os agentes políticos que têm um papel de definir e desenhar as políticas educativas, gostam e têm maior noção da qualidade das escolas através daquilo que elas proporcionam à comunidade, a dois níveis, um que é o nível da execução e cumprimento com o programa de governo, com as políticas educativas, e depois também no reconhecimento e o respeito que a comunidade tem pela escola, pelos agentes educativos, por todos os elementos. Um exemplo: nos últimos 2 anos, 3 anos, a paz que se construiu em relação àquilo que são os processos concursais, através do aumento de confiança nesses mesmos métodos, a transparência que foi injetada através da publicação permanente, o rigor, leva que exista confiança por parte dos cidadãos. A confiança por parte dos cidadãos é um alimento vital para os elementos políticos. Cabe a estes agentes contribuir para que exista confiança na comunidade, nas suas escolas, nos seus estabelecimentos de ensino, nos seus recursos humanos, confiança naquilo que transmitem e comunicam, na satisfação que as suas crianças, jovens e adultos, que é os seus clientes, têm. É essa amálgama toda que os agentes políticos vão beber, independentemente do programa de governo que é cumprido ou não é cumprido. O que é problemático é a confiança, por ser intangível, a confiança da comunidade nos seus agentes educativos é fundamental. Basta uma suspeição de pedofilia, de roubo, de violência e todo o quadro de atuação da comunidade é de recuo, é de desconfiança, e o agente político fica em estado.

6C3. Aqui é fundamental perceber a percepção do agente económico. A economia é diferente do quadro financeiro. A economia como processo de desenvolvimento, de inovação, de crescimento, de criação de riqueza. Um agente económico que queira investir, queira posicionar-se, ou escolhe uma determinada região para se posicionar, com vista a desenvolver ali a sua atividade económica, um dos quadros fundamentais é perceber se existe por parte das unidades de ensino, por parte das políticas educativas, capacidade de criar, responder e qualificar os seus cidadãos, para poder garantir num tempo suficiente que o seu investimento tenha retorno, um alimentador de recursos humanos para que eu possa garantir um investimento. Num quadro lato de políticas económicas públicas é importante percebermos, e passarmos claramente, sendo que aqui a gestão das escolas e a gestão de recursos humanos é fundamental, que o investimento público feito na educação tem retorno. E aqui, não é refugiarmos que o retorno não é a curto, mas a longo e a médio prazo, o que não é verdade. Nós vemos de um ano para o outro a evolução das nossas crianças. De um ano para o outro vemos os avanços dos nossos adultos qualificados, a forma como trabalham, como se comportam, a forma como agem, a relação que têm com as dinâmicas económicas da Região e isso não é assim um tempo tão longo. Por isso é fundamental que exista confiança e que possamos comunicar a qualidade dos nossos agentes educativos, possamos comunicar a qualidade dos nossos conteúdos educativos, possamos comunicar a gestão das nossas escolas, possamos criar confiança. Aliás, porque aqui possamos criar confiança para que os agentes económicos que olham em redor, sejam eles futuros empregadores, sejam eles investidores, seja ele o próprio cidadão pelos seus impostos, pois o cidadão contribuinte é um agente económico. Debatem-nos aqui, na DRIG, por uma boa gestão de recursos e do erário público, daí que qualquer cidadão é um agente económico. O cidadão tem, ou deveria ter, a preocupação de querer saber como está a ser investido o seu contributo para a sociedade. O pai é um agente económico, é pai e tem interesse no futuro daquele cidadão que é seu filho, ele projeta um conjunto de expectativas, ele coloca o produto em bruto na escola e espera que lhe seja devolvido qualificado, com mais valor, ele é um agente económico. Ele quer ver um produto transformado e valorizado. As expectativas que ele tem, numa primeira instancia na liderança da Educação Política, mas depois a relação dele não é com o político é com a escola, a relação dele é com o agente, é com o recurso humano. O Encarregado de educação tem uma expectativa muito grande na criação de valor e a escola é um interprete do futuro, mas acima de tudo um catalisador de valor, e só assim é que a sociedade evolui.

6C4. Eu penso que o contributo é positivo porque todos percebemos e temos a inteligência, a sagesa e a percepção, que se não tivermos juntos com benefícios mútuos, mesmo que não sejam aqueles que todos pretendiam na sua essência para si de uma forma mais egoísta, mas na verdade estamos todos a contribuir para essa qualidade. Temos aqui um projeto que vem a ser desenvolvido com a Universidade Nova, há dois

anos, sobre a aferição da qualidade do sistema educativo regional, e a adoção desse projeto foi unânime por todos, associações de pais, professores, direções escolares, sindicatos, vários agentes. Com maior ou menor relutância não conseguem se desvincular completamente porque percebem que há ganhos, uns mais evidentes, outros menos evidentes, mas que há ganhos direto para o sistema educativo regional. O que pode acontecer aqui é alguma dificuldade em colocar-se no lugar do outro para perceber efetivamente quais são os ganhos que o outro precisa para poder investir mais e reconhecer. Mas o que temos sentido é que a adoção de processos, como é o caso da autoavaliação das escolas, em que apresentam um conjunto de itens a avaliar e depois vão-se sujeitar a uma avaliação externa, através de uma comissão independente que terá uma participação de diferentes áreas, o que demonstram que há um querer evoluir e querer contribuir para essa qualidade, daí que participação nesse projeto, a não ausência quando são convidados a dar contributos ou pareceres em normativos que vamos desenvolvendo, a participação em reuniões, a participação em meios informais também contribuem para esse modelo. Obviamente que nos cabe, que temos esta missão, recolher essas informações, trata-las no âmbito da complexidade dos grandes dados e podermos ajudar a melhores opções políticas, uma visão clara daquilo que queremos para o futuro da região.

6D1. É um facilitador. Conseguimos desenvolver aqui modelos, como uma escola a tempo inteiro, a massificação e difusão do ensino artístico e do desporto, da educação especial. Questões que não deixaram de fora as franjas. Na curva de Gauss, nos temos os 68% centrais que a escola regular responde, mas nós não deixamos de fora, seja no campo das pessoas com mais dificuldade, ou nos artistas, ou nos sobredotados, toda essa resposta foi consagrada. Bem ou mal, foi, mas isso obviamente só é possível através de uma autonomia regional que nos permite interpretar diplomas legais, normativos, decisões a nível nacional e adaptá-las. Até a nível europeu conseguimos fazer isso. Temos agora os projetos Mais, do caniço, do estreito, da Gonçalves Zarco, ou seja, criar dinâmica que até do ponto de vista concursal nos permitem criar algumas prioridades. É evidente e incontornável que nós não teríamos consagrado um salto qualitativo na qualificação dos cidadãos se não tivéssemos autonomia. Isto tem um preço, pois existem interpretações do que é autonomia, e é importante avaliar o que se faz com esta autonomia. Seria importante criar períodos, não só de tempo político, mas também períodos de tempo administrativo para podermos avaliar constantemente. O processo de avaliação da escola, o de aferição da qualidade. Avaliação dos projetos escolares, avaliação dos modelos, dos conteúdos. Reorganizar a distribuição. O quadro de zona única é fundamental, atendendo às acessibilidades. Acompanhar a evolução tecnológica, geográfica, demográfica também. E a autonomia administrativa permite-nos isto. Nesse campo de autonomia é que podemos interpretar a nossa evolução e desenhar o nosso futuro.

7A1. Um elemento fundamental é consegui conciliar numa forma macro e em rede uma análise profunda daquilo que queremos para o cidadão madeirense e porto santense dentro de um quadro legal. Isto é, que eu conseguisse criar um conselho regional de educação, esse órgão conciliador de diferentes formas de conhecimento e interpretação daquilo que é um modelo daquilo que nós queremos para o cidadão futuro. Partir daí e identificar naquilo que é a gestão dos recursos humanos, pois por muito que tenha de recursos financeiros, de recursos tecnológicos, por muito que compreenda que os recursos tecnológicos vão substituir em grande parte e vão transformar o futuro no trabalho, temos de ver o que precisamos. Preciso de autonomia consagrada. Penso que o conselho regional de educação poderá ser um instrumento fundamental, mediador, para que todos aqueles agentes possam ter um espaço de análise, de discussão, de interpretação e depois de decisão para que depois as políticas públicas tenham depois um quadro de definição. Era fundamental que esse conselho de educação pudesse ter uma interface com o conselho económico e social, conselho regional de inclusão, conselho de emprego, para que depois esta confederação de conselhos tivesse uma rede de coerência, decisão e desenho do futuro.

2.4. POLÍTICO P3

3A1. A cultura organizacional, normalmente está associada a um lema, pode obedecer a lógicas organizacionais, e o que é expectável é que os recursos humanos possam ter enquadramento com essa filosofia. Em muitos aspetos essa cultura organizacional apresenta-se como positiva, quando é expressiva, tem alguma relevância e pode-se tornar facilitadora da integração dos novos quadros. Por outro lado, pode ser também, em muitos casos, um handicap para aquilo que é a inovação, a introdução de novas metodologias e novas práticas, do ponto de vista organizacional. Tem um papel muito relevante quando consegue envolver as pessoas na lógica da mudança, porque quando é na lógica da cultura organizacional da estrutura pode em alguns aspetos até ser negativo.

3A2. Sem dúvida. Aliás, as organizações são acima de tudo as pessoas, compostas pelas pessoas, são as pessoas que dão corpo, que dão vida e dinâmica às organizações. Sabemos, muitas das vezes, que há um conjunto de projetos, há um conjunto de formas de abordar a organização, que resultam das práticas e das características de determinados docentes. Determinados docentes, entrando ou saindo da estrutura podem alterar essa cultura. A cultura está por vezes associada à estrutura, mas acaba por resultar da prática de um conjunto de recursos humanos, que se traduz na cultura da instituição, mas que pode ser alterada com a saída ou entrada de recursos humanos. Se entendermos a cultura organizacional como aquilo que é a performance, aquilo que são os procedimentos, aquilo que é a dinâmica da organização, temos que associar os recursos humanos a isto, pois têm aí origem essas dinâmicas.

3B1. Existem vários mecanismos, tal como a negociação, que nem sempre é um processo que está associado às práticas pedagógicas. Aqui se falarmos da gestão dos recursos e neste caso como estamos a falar de professores e de negociação de conflitos entre professores e a administração, podemos nos centrar apenas naquilo que é, e se entendermos como a ausência ou extremar dessa capacidade negocial onde uma e outra podem recorrer para a resolução desse conflito, aí existem as instâncias normais, sejam dentro da estrutura, sejam fora. Este processo negocial, no caso da Educação, é sempre um processo que é coletivo e não individual. Se estivermos a pressupor os professores, enquanto massa, e a organização pelas suas estruturas representativas, é nessa base que se processa a negociação.

3C1. Aqui temos de perceber duas perspetivas quase antagónicas. A tutela procura, e neste momento é uma visão que perfilamos, procura enquadrar aquilo que é o perfil dos professores à tarefa. E isto é também a perspetiva e a visão das escolas. O sucesso, não é só o sucesso do sistema no seu todo, o sucesso individual resulta também da capacidade que o indivíduo tem de responder de forma positiva a um determinado desafio. O facto de um professor estar devidamente enquadrado e identificado com uma tarefa também é garantia do seu sucesso, não é só dos alunos, é do seu sucesso. Aí o processo fica facilitado no seu todo. Por outro lado, temos, e ficando a tutela em posição de charneira, tendo as escolas por um lado que procuram desenvolver e aprofundar esses mecanismos, essa ligação entre o que é o conhecimento e a funcionalidade da respetiva tarefa. Existe depois do outro lado, as organizações que representam os professores e nem sempre têm essa visão e essa perspetiva. Aí numa lógica mais corporativista, na generalidade das situações considera-se o professor como um quadro, como um indivíduo que é capaz de desempenhar as suas funções em qualquer circunstância, esquecendo essa adequação entre a competência do indivíduo e adequação à tarefa que lhe é pedida.

4A1. Não.

4A2. Também não.

4A3. Não promove uma seleção, legitima uma graduação.

4A4. São vários e variam de escola para escola. Não existe nenhum referencial, o que existe são procedimentos locais. Há escolas que têm uma maior preocupação com esse enquadramento, outras nem tanto, dependendo do número de escolas que as escolas possuem de quadro, e de professores que acabam por circular entre escolas. Aquelas que têm quadros com alguma significância, este acolhimento fica facilitado. Em escola onde não existe esse referencial, acabam por um enquadramento um pouco mais generalizado, aqui as condições são variáveis de escola para escola, e até na própria dimensão da escola. Há escolas onde o dirigente faz o

primeiro contacto com os professores recém-chegados, e outras com maior dimensão, isso fica a cargo de outros professores da gestão intermédia. Parece-me que existe uma preocupação generalizada nesse enquadramento.

4A5. Aqui também é muito variável. Não existe um padrão. Há escola mais pró-ativas do que outras. Há escolas que procuram através de atividade variadas, encontrar essa lógica socializante, outras nem tanto. Aqui, normalmente, as dinâmicas dos próprios grupos disciplinares acabam por ser facilitadoras desse processo.

4B1. Tenho sérias dúvidas.

4B2. Também me parece que não.

4B3. Parece-me que não.

4C1. Não.

4C2. Também não.

4C3. Também não.

5A1. Mais do que as competências, no nosso ponto de vista, enquadram-se os perfis. Aliás as experiências que nós temos e estar a testar, resultam desta ideia, e têm vindo a comprovar este princípio. Ou seja, é o perfil do professor que pode contribuir para um melhor enquadramento do aluno no sistema e nas opções que ele faz dentro desse sistema.

5A2. Nós estamos a promover essa aproximação do recrutamento pela escola, a definição clara de um conjunto de projetos e de áreas que foram contempladas em portaria que permitiram que as escolas pudessem recrutar um conjunto de professores, independentemente do seu posicionamento na lista de colocação, o que vai ao encontro dessa gestão de proximidade. Ou seja, é fundamental que quem tem de gerir a escola de acordo com o seu projeto educativo, possa não só ter a possibilidade, mas a responsabilidade de alocar os recursos que entende ser os mais adequados a desenvolver o seu projeto. Nós entendemos que esse é um papel fundamental no desenvolvimento desses projetos no sistema educativo.

5A3. Sim, sem dúvida.

5B1. Acho que aqui mais do que as competências do professor, o que é necessário é definir o contexto. É aquilo que dizia há pouco. Há professores que um determinado contexto pode torna-los rapidamente competentes, ou o contexto pode torná-los rapidamente incompetentes. Há professores que têm características que objetivamente podem ser facilitadoras do sucesso e da aprendizagem num determinado contexto, com determinado tipo de alunos, mas esse mesmo professor noutra contexto ou com outro perfil de alunos pode também evidenciar-se um professor pouco eficiente. Analisar as características per si parece-me ser um pouco redutor, uma vez que os contextos e os ambientes dentro do organismo escola são tão diversificados que o mais importante, para o sucesso dos alunos, é tentar casar aquilo que é um determinado contexto com as características de um determinado professor, que nesse contexto pode se tornar altamente eficiente. Isto partindo do pressuposto, e é desse pressuposto que nós partimos sempre, que todos os professores estão capacitados e são competentes. Não há nenhum handicap naquilo que é a formação dos professores.

5B2. Não tenho dúvidas nenhuma que existe, no entanto voltaria aqui a frisar que essa competência e essa eficiência estão relacionadas com o contexto.

5B3. Acredito que sim.

5B4. Não tenho dúvidas.

5B5. Sem dúvida.

5B6. 1.º Tipo de Liderança da escola; 2.º Tipo de Gestão da escola; 3.º Competência do professor; 4.º Motivação/Satisfação do professor). Se partirmos do pressuposto, e falando numa lógica de organizações, pois numa lógica individual seria o oposto.

5C1. Aqui o importante é procurar adequar o perfil dos seus recursos humanos, em termos dos seus professores, ao seu público alvo. Se conseguirmos isso temos grandes impactos naquilo que é a perceção dos cidadãos e o sucesso das políticas educativas. A valorização resultará dessa identificação entre aquilo que são as competências e as necessidades que cada professor deverá possuir para ter o melhor enquadramento nessa mesma organização.

5C2. Exatamente pelo mesmo processo. Encontrando as metodologias que possam valorizar os recursos, capacitando-os numa intervenção mais eficiente e eficaz junto dos alunos. Nesta situação, entendamos por esta capacitação, aquilo que são as competências que permitem uma melhor resposta às necessidades do sistema.

6A1. É importante nós qualificarmos os cidadãos, e é importante termos presente que essa qualificação não representa só um percurso escolar. Se tivermos a capacidade de perceber aquilo que são as competências que os cidadãos adquiriram no seu processo profissional. Em que muitas vezes têm formações que muitas vezes simplesmente não foram certificadas, parece-me que é importante que tenhamos também docentes capacitados para interpretar essas mesmas competências, para que possamos validar aquilo que é adquirido fora do sistema educativo. Muitas das vezes só não se segue o curso do padrão em que a formação está estruturada, mas que por formações diversas acabam por adquirir essas competências.

6A2. Precisamente nessa interpretação daquilo que são competências adquiridas e as competências a validar.

6B1. Sim. Não podemos esquecer duas coisas quando falamos da formação. Uma primeira é que ela deve responder, e isto se nós quisermos efetivamente ter jovens bem qualificados, naquilo que são as competências, as aptidões, às motivações pessoais. Numa segunda, que é o ideal quando conseguimos conjugar estas duas que são, as necessidades do mercado. Tudo o que seja a conjugação destas duas vertentes, e a gestão dos recursos humanos aqui apresenta-se de forma fundamental, porque a velocidade e a necessidade de dar respostas hoje a novas profissões é considerável, e se não temos recursos humanos capazes de gerir essas novas necessidades torna-se também difícil de dar essas novas respostas.

6B2. A gestão da escola é fundamental, parte-se do princípio que é quem define todas as diretrizes, quem define o rumo e as ofertas que a escola deve oferecer. Cabe também à gestão da escola fazer uma boa gestão dos seus recursos humanos. Uma escola que tenha um projeto educativo perfeitamente delineado e capaz, é também uma escola que consegue procurar os recursos mais capazes a responder a esse projeto e obviamente criando também essa capacidade de inovação. Não tenhamos dúvidas que aqui a gestão da escola pode ter esta capacidade inovadora de procurar os recursos humanos que lhe deem resposta, como também pode ocorrer o processo inverso, isto é, pela forma ascendente, é a capacidade de inovação dos recursos humanos que se reflete depois na gestão da escola. Pelo que a gestão e os recursos humanos são fundamentais nesse processo de inovação educativa.

6B3. Penso que é possível.

6B4. Isto vai um pouco ao encontro das questões iniciais. Nós identificamos e temos a consciência que hoje é necessário para atendermos aos novos contextos uma gestão de recursos humanos, neste caso, dos professores, diferente. No entanto a nível de procedimentos processuais ainda estamos distantes desse objetivo. Introduzimos algumas alterações que procuram responder a esses novos contextos, mas ainda não é uma situação que possamos dizer que esteja no patamar ótimo.

6C1. A qualidade do processo educativo, normalmente está associada aos resultados. Esta gestão que as direções têm, pois cabe às escolas fazer a gestão dos seus recursos humanos, mostra diferentes vias. Há direções mais pró-ativas, que assumem diretamente a afetação de determinados recursos humanos através de determinados projetos ou processos de ensino/aprendizagem, e existem outras que se limitam na própria escola a seguir uma graduação e não existe uma grande preocupação com o perfil do professor e o contexto onde ele será inserido. Por isso parece-nos fundamental, até porque essa mesma qualidade é facilmente

percecionada pelos cidadãos, particularmente pelos encarregados de educação, que têm uma percepção muito clara de quando é que um professor está enquadrado com um determinado processo ou com um determinado perfil de alunos ou não.

6C2. Exatamente pela mesma forma, pelo mesmo processo. A gestão que têm, e isso reflete-se, acima de tudo, na preocupação aquando da colocação de professores na procura do perfil que se quer para uma determinada escola e tem muitas vezes a haver com essa consciência, do conhecimento do contexto e da necessidade em dar respostas adequadas ao meio.

6C3. Deveria ser o mesmo processo, mas aí penso que não existe essa apreciação tão apurada.

6C4. Primeiro pela via da participação, parece-nos que essa é uma via importante. E porque o ato de formar não é um ato isolado nem que seja competência apenas do sistema. A formação dos nossos alunos, do nosso ponto de vista, é um ato social. Sendo um ato social, é responsabilidade de todos os intervenientes da sociedade. Portanto as escolas e as suas estruturas são fundamentais e têm procurado, dar resposta aos diferentes públicos, que devido à generalização do ensino chegam hoje à escola e necessitam de respostas diferentes. As associações de pais são também importantíssimas nessa síntese e no envolvimento dos mesmos. Os professores e os sindicatos porque têm, particularmente do ponto de vista profissional, um papel que visa ser importante e relevante, particularmente, no que toca à integração dos professores na sua carreira. E quando falo de integração, falo precisamente nas lógicas que promovem o sucesso do professor e de toda a comunidade. Pois sendo um ato social, todas as organizações, as instituições que envolvem a escola são componentes da sociedade.

6D1. Neste momento, como um processo facilitador.

7A1. Nós entendemos que uma das melhores formas, porque não podemos pensar em processos únicos, até porque numa lógica evolutiva, aquilo que hoje é um processo positivo pode evoluir para outra forma, mas parece que todos os procedimentos que possam facilitar as escolas de poderem recrutar os seus recursos humanos, numa lógica de adequação daquilo que são os seus projetos, parece-nos facilitador do desempenho, não só dessas organizações, o desempenho das escolas mas também o desempenho e sucesso dos professores, e obviamente se estas duas estruturas atingirem o sucesso, os alunos também serão atingidos e terá sucesso nos alunos. Um dos processos que temos vindo a abordar é a escola terem uma percentagem dos seus professores que possam recrutar diretamente, isso parece-nos que poderia ser uma mais valia que valia a pena ser testado, porque não podemos descurar aquilo que é a responsabilidade dos órgãos de gestão, que muitas vezes, devido ao modelo e ao sistema que existe acabam facilmente por encontrar esta desresponsabilização uma vez que não são responsáveis pelo recrutamento. Têm de trabalhar com quem é colocado e não com quem é que recrutaram. Este parece-nos um aspeto fulcral na gestão dos recursos humanos e que poderia ter impactos significativos nos resultados das políticas que temos desenvolvido. Para percebermos este pensamento, as experiências que se realizaram com as turmas “Mais”, em que a condição foi que professores que acompanhassem os alunos durante os 3 anos do ciclo, ou os 2 anos no caso do 2.º ciclo, em que o diretor de turma tinha de acompanhar esta turma e os alunos durante todo o ciclo, são processos que têm, os resultados assim o demonstram e nós acreditamos, tem resultados muito positivos. Isto resulta da forma como demos a possibilidade à escola de recrutar os recursos humanos que entendia mais adequados para trabalhar também com o perfil de alunos que não eram alunos que estavam num processo dito normal, pois apresentavam já algumas repetências. A possibilidade que foi dada às escolas de adaptarem o perfil dos professores a recrutar com o perfil dos alunos que tinha, parece-nos que foi uma metodologia que contribuiu muito para o sucesso deste projeto. Por isso acreditamos seriamente que um modelo onde as escolas possam recrutar os seus recursos humanos facilita a gestão dos recursos humanos e potencia o sucesso das organizações.

2.5. PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO D1

3A1. Acho que é muito importante o tipo de clima que se vive numa escola. Há uma coisa que se respira e não consegue identificar muito bem. A organização tem o seu ambiente, a sua cultura organizacional, e as pessoas que chegam a uma organização acabam por ir absorvendo aquilo que se espera das pessoas e isso é uma coisa que se vai construindo ao longo do tempo. As pessoas que pertencem a uma organização vão percebendo aquilo que a organização precisa delas, pede delas. Isso acaba por facilitar ao longo do tempo a própria gestão de recursos humanos, pois as pessoas acabam por interiorizar aquilo que é esperado delas, e por isso têm de se adaptar aquilo que a organização exige delas.

3A2. É evidente que sempre que a nível da gestão de uma organização se tomam medidas, existe impacto na forma como as pessoas reagem. Nós sabemos que as decisões que se tomam, pela tutela, não são inócuas. Nem é preciso explicar muito, por exemplo quando se faz a distribuição da componente letiva, não é um ato inócuo. O tipo de gestão dos recursos vai ter impacto naquilo que as pessoas vêm, na organização e na forma como as pessoas vão evoluindo, e cria um clima na própria organização.

3B1. É importante que as pessoas percebam porque as coisas são feitas. Quando se toma uma decisão o pior que pode acontecer é essa decisão ser tomada sem que haja um suporte racional. É importante que as pessoas que estão à frente de uma escola, nos órgãos próprios sejam capazes de explicar porque se tomou aquela decisão e não outra. Quando isso acontece, é mais fácil as pessoas aceitarem as decisões, mesmo que ponha em causa o bem-estar de algumas pessoas, se lhes explicarem a razão de ser isso as pessoas entendem. A experiência que eu tenho é que as pessoas. A experiência que eu tenho, é que as pessoas - e eu tenho experiência em algumas decisões polémicas – percebem porque que isso tem de ser feito. Qual é o suporte racional, tem que haver uma justificação. As pessoas podem não concordar com ela, mas entendem que há uma razão lógica para isso. Ao longo destes últimos 4 anos tenho tido conflitos com colegas nossos e devo dizer que as pessoas não ficam melindradas. Há uma fase inicial em que ficam reticentes, mas depois aceitam porque percebem a razão de ser disso. Por isso é importante essa abertura dos motivos que levam às decisões, e a transparência desses motivos, a transparência sobretudo. Isto é feito assim porque queremos chegar aqui, e para chegar aqui temos que fazer isso. Se alguma coisa não está a correr bem, temos que chegar ao pé das pessoas e encontrar medidas para que passe a correr bem. Esta transparência, no modo como são explicadas as coisas numa organização é fundamental. Temos que entender as pessoas como pessoas que têm de ser respeitadas, têm as suas ideias e merecem ser respeitadas no seu trabalho. Assim sempre que alguma medida as possa deixar em causa, temos de explicar porquê que assim acontece.

3C1. No caso dos professores há um conjunto de informações que nem sempre são muito objetivas. Digamos que é importante que as pessoas que estão à frente da escola, percebam e acompanhem de perto aquilo que cada pessoa faz, o que nem sempre é fácil. Em relação ao pessoal docente nós temos os delegados e temos sobretudo a questão dos resultados, temos também reuniões que fazemos com os delegados de turma, reuniões trimestrais. São os resultados dos exames nacionais, dos períodos e do ano. É sobretudo das reuniões dos delegados que temos um feedback muito interessante sobre o modo como as coisas funcionam. Fazemos uma reunião para científico humanísticos, para ensino profissional, porque são alunos distintos, e são reuniões muito interessantes e produtivas, porque temos de ter a noção que a escola é dos alunos, os professores são funcionários da escola, trabalham para os alunos. Se os alunos são os nossos clientes preferenciais, temos de ouvi-los. Uma das formas que temos para saber como funcionam as coisas, sobretudo em contexto de sala de aula, é através dos alunos, e quando alguma coisa corre mal eles são muito objetivos e não são nada parciais na avaliação que fazem. Temos aqui duzentos e setenta e tal professores, e nem todos são de primeira linha, e invariavelmente sabemos que há um determinado tipo de professores que nos dão problemas. Isto é uma informação que chega de um modo geral pelos alunos. Digamos que aqui na escola temos estas duas opções, o contacto direto com as pessoas e os resultados de exames. Por isso há professores que estão a dar um certo nível de ensino e depois são desviados para outro tipo porque compreendemos que não estava a funcionar bem, quer pelos resultados que apresentam, quem pelo feedback que os alunos nos dão. É muito difícil sabermos concretamente dentro da sala de aula, estão lá os alunos e professor, contudo conseguimos reunir informações muito fidedignas, de um modo geral. As experiências que temos das reuniões são muito gratificantes, pois eles de um modo geral são observadores muito atentos, perspicazes e apontam o dedo à ferida que é preciso apontar, pelo que são aliados muito importantes da organização da escola.

4A1. Não, claro que não, isso é um disparate. Aliás do modo que estão as coisas, está muito mal. Por exemplo, este ano tivemos a necessidade de ter na escola alguns professores na área da geometria e da multimédia. Para estas vagas específicas quem concorre são professores de artes. Mas um bom professor de arte no 3.º ciclo, e que seja bom em desenho pode não perceber nada de geometria descritiva ou das técnicas de um curso de multimédia. Tivemos este ano problemas deste género, em que sobretudo no caso de multimédia, em que temos um curso que exige um conjunto de conhecimentos de programas de informática que grande parte dos professores não domina, aconteceu-nos chegar professores que não sabiam fazer isso. Uma delas teve o bom senso de pedir uma permuta porque entendeu que não era capaz de dar aquilo. Neste momento o tipo de recrutamento de pessoal é muito cego, temos um lugar vago para o concorrente do grupo x. O ideal seria que as escolas tivessem acesso ao perfil que as pessoas têm. Será difícil pensar num modelo isento de culpas, mas neste momento temos um modelo de recrutamento de pessoal cego. Há um lugar por preencher, que até pode ser muito exigente, mas quem o vai preencher é uma pessoa que tem certas condições do grupo x, porque a disciplina que dá é desse grupo. Depois as competências que exigem desse professor ficam à margem. É importante que as escolas tenham a capacidade de manter os seus quadros fixos de professores para dar continuidade ao trabalho. Ainda este ano aconteceu alguma mobilidade que foi desagradável, no caso da língua portuguesa, na história e cultura das artes, nas áreas de multimédia, geometria, em que conseguimos ainda manter ou trazer alguns professores, mas muitas vezes o trabalho que se faz ao longo de anos numa escola perde-se porque o professor teve de mudar de lugar por questões de concurso, porque alguém está à frente dele e quis passar pra cá, e fica cá colocado sem saber nada de nada daquilo que vai dar. Isso é uma coisa desagradável e tem repercussões muito graves nos resultados dos alunos, pois falando no caso de disciplinas mais específicas, por exemplo geometria ou língua portuguesa, são disciplinas em que exige a preparação dos professores e uma pessoa que chegue cá fica dois ou três anos a tentar encontrar o seu caminho. Com sorte pode ter mais um ano ou dois para rentabilizar esse trabalho, com azar vai-se embora ao fim de um ano. Muitas vezes acontece que esses profissionais que são muito bons numa escola, acabam por não rentabilizar aquilo que aprenderam porque vão para outra escola dar outra coisa diferente. Temos aqui caso de bons professores que lecionaram com bons resultados 10.º, 11.º, 12.º anos, cujos alunos conseguiram bons exames nacionais, e que agora estão noutro lado a dar 6.º ano. Para o sistema é uma perda imensa, pois tinha professores muito valorizados num contexto específico, que acabam por não rentabilizar o que aprenderam e se perde noutro contexto. Não há a possibilidade de pegar nos profissionais de excelência, com resultados e provas dadas e mantê-los no sistema. Para nós seria muito gratificante, pois haveria alguns professores que poderíamos manter para além do concurso. Se soubéssemos que esses professores iam levar consigo esse acumular de conhecimentos para outra escola onde seriam rentabilizados esses conhecimentos, tudo bem, perdia-se aqui ganhava-se além, mas muitas vezes perde-se aqui e não se ganha noutro lugar. Isso é que é mau no sistema tal como está.

4A2. Não, neste momento não. Neste momento há uma graduação profissional, e é a partir daí que as coisas funcionam.

4A3. É evidente que não seleciona professores. Há uma carga de pressão dos sindicatos que se prendem muito à questão da graduação profissional, é isso que importa, a nota que se teve na formação e os anos de serviço que se acumula. Nestas coisas o tempo de serviço acaba por ser muito importante, porque é isso que acaba por ir mexendo no lugar das pessoas na lista. Digamos que não se busca o mecanismo de encontrar a pessoa certa para o lugar certo, encontra-se é uma forma de legitimar uma burocratização das graduações. Há um sistema burocrático, baseado no tempo de serviço e da nota e depois a coisa funciona assim, não se procura de forma alguma encontrar os bons profissionais para os lugares onde são necessários. Não há uma gestão racional dos recursos, isso não existe.

4A4. Sempre chega um professor novo sou eu que o recebo, pois gosto de falar com as pessoas, de tentar perceber de onde vêm, o que fizeram, o que gostaria de fazer, no fundo uma espécie de carta de boas vindas. Depois costumamos levá-lo ao delegado para este o introduzir na cultura da escola. O primeiro contacto com o executivo pretende saber um pouco da história da pessoa. Muitas vezes há pessoas com muito potencial, que fizeram percursos interessantes, e podem ser rentabilizados em certo tipo de atividades que a escola tem. Essa informação é recolhida logo na altura em que as pessoas chegam. Os delegados fazem o trabalho de acolhimento dos novos elementos no âmbito do grupo.

4A5. Há escolas onde o quadro de pessoal é mais jovem e há certo tipo de atividade que se promovem e permitem melhor integração. Nas escolas onde o pessoal já tem mais tempo de serviço, aquele tipo de coisas

que se fazem quando somos jovens, com o tempo vai-se perdendo. Com um corpo docente mais envelhecido, há mais dificuldade em encontrar mecanismos para aceder a essas pessoas. Aqui temos alguns convites à socialização. O bar de professores fica no espaço que é sala dos professores. Temos salas dos grupos, dos cursos. Depois todos os anos temos atividades como o jantar de natal, dos santos populares. Tirando isso não há muita coisa. Tentamos que os delegados façam esse trabalho de integração, e acontece que nos últimos anos não temos recebido muita gente nova. Este ano foi um caso atípico, mas normalmente aparecia cá um, dois, três professores novos, não havia grande mobilidade. Este ano é que houve mais. Se calhar precisamos pensar nisso.

4B1. Tal como acontece no mercado de trabalho em geral, as pessoas vão-se adaptando às situações que lhes são exigidas. A formação teórica dos professores é muito baseada em modelos, mas eu penso que não há formação que consiga transformar um mau professor num belíssimo profissional. A formação é um ponto de partida, mas não creio que seja o fator mais determinante e digo-lhe, pela experiência que tenho, que há excelentes profissionais que não precisam de formação para serem bons profissionais. E muitas vezes há formação que se tem, quer inicial ou contínua que é mais um proforma para manter um conjunto de coisas do que para outra coisa, como atingir um impacto imediato na atividade das pessoas. Verificamos muitas vezes que as formações que se têm nem são muitas vezes na área específica dos professores, para enriquecer em termos de conteúdos científicos. São muitas vezes na parte de informática, em coisas mais genéricas, na formação geral e eu penso que para um professor ser um excelente profissional tem que ter qualquer coisa de características inatas, que fazem com que seja um bom comunicador, apaixonado pelo conhecimento, capaz de passar essa paixão aos alunos. Eu, sinceramente, não sou assim um acérrimo crente nos milagres da formação, quer inicial, quer contínua. O importante é que todos nós estejamos atento e despertos para a inovação, para o mundo que vivemos. Digamos que os professores têm uma atividade que é uma espécie de vocação. Eu acredito que os professores são mais do que técnicos, são profissionais, são pessoas com uma vocação. Entristece-me que o professor seja um técnico que pega num conjunto de mecanismos, pedagogias ou técnicas para chegar aos alunos. Acho que há uma coisa quase que imaterial, que faz com que um professor seja um bom professor, pelo que a formação é um pormenor no meio disso tudo.

4B2. Na educação andamos sempre atrás das modas. Eu penso que a questão da avaliação do desempenho docente é uma das coisas que tem de ser feita, não havendo forma de evitar isso. O que acontece é que tenho dúvidas que estes modelos de avaliação de desempenho beneficiem os bons profissionais e prejudiquem os maus profissionais. Penso que o modo como estão feitas as coisas, não permitem, pelo que me foi dado a conhecer, que bons profissionais sejam distinguidos e os maus profissionais sejam penalizados. É um bocado difícil. Isto porque quando se mexe com pessoas, avaliadas por colegas, é sempre uma situação muito melindrosa. Mesmo na avaliação externa, daquilo que eu conheço, e tendo em conta daquilo que sabemos que é o desempenho daqueles professores na prática e do que foi a avaliação externa, ainda no segredo dos deuses, desses profissionais, deu para perceber que mesmo na avaliação externa há muitos avaliadores que preferem não se meter muito nessas coisas. O que está por igual, tem sido uma tradição. Depois há grupos onde todos os avaliados são avaliados pelo máximo, outros existem com mais rigor, mas quer num caso, quer no outro apercebemo-nos que há estão nivelados por igual. Não tendo receita para isto, o modelo que está no terreno, ainda sem efeitos práticos, eu tenho dúvidas que isto seja a forma de privilegiar aqueles que devem ser privilegiados.

4B3. Quer com uma avaliação formal, quer sem essa avaliação formal, as escolas têm de encontrar mecanismos para fazer uma avaliação rigorosa dos recursos que têm. Na verdade, o que aqui na escola se tem feito, é utilizar a avaliação de desempenho docente como recurso de informação para rentabilizarmos recursos humanos. Até porque neste momento a avaliação de desempenho está parada. Isso não quer dizer que nós não tenhamos informação suficiente sobre aquilo que são os bons profissionais, e aqueles que não são tão bons, pelas razões que há bocado indiquei, eu penso que avaliação de desempenho como está é mais um proforma para se cumprir. Agora suspeito que não será uma aliada de uma gestão eficaz de recursos humanos. Não me parece que de repente se tenha a noção que há um excelente profissional. Os bons profissionais já estão identificados, e os maus também. Não creio que esta avaliação de desempenho traga algo de revolucionário, em relação à tal avaliação empírica. Isto é complicado de se dizer, pois quando fazemos avaliação subjetiva, há um monte de riscos que se correm e eu sei que é perigoso fugirmos da contabilização dos números. Se há um indivíduo que é com 9,5 e outro com 8,4 isso são números e os números traduzem muita coisa. Uma apreciação subjetiva é mais perigosa, mas o que se exige das pessoas que têm de tomar decisões desse nível, é que tenham noção que as escolhas que se fazem, é para a organização funcionar

melhor, não é para proteger ninguém, os seus amigos, ou as pessoas que estão próximas, é para que as coisas funcionem melhor na escola. Isso obriga-nos que chamemos pessoas com que não temos tanta afinidade e tenhamos que por de parte pessoas com quem temos mais afinidades. Isso é uma coisa que tem de ser feita de uma forma muito clara, separar as decisões profissionais das questões pessoais. Da experiência que tenho, não creio que a avaliação de desempenho docente vá trazer informações muito relevantes em relação ao que já sei dos professores que tenho na escola.

4C1. Neste momento não, não me parece. Neste momento só tem que cumprir um conjunto de formalidades para ir avançando. Basicamente é isso. Eu penso que é muito difícil um professor ter uma classificação que o prejudique na carreira, o mínimo que se tem à partida é bom. É difícil ter menos que isso a não ser que seja um caso muito grave. Neste momento o único obstáculo é o congelamento da carreira. De resto as pessoas vão seguindo de uma forma automática, quer haja ou não haja avaliação. A avaliação não creio que seja um mecanismo que vá beneficiar os bons e prejudicar os maus, embora essa seja a função da avaliação, é essa a intenção, mas vamos ter de esperar para ver.

4C2. Eu penso que as pessoas interessadas em ter uma carreira, chegar ao fim e ir progredindo, têm de colaborar com a escola, nem que seja através disso. Agora se está harmonizada? A escola precisa de bons profissionais e os profissionais precisam da escola. Será uma dupla dependência. Deixa-me dúvida o termo harmonizado, mas à partida acho que sim.

4C3. Não. Neste momento um bom profissional e um mau profissional não têm recompensa nenhuma. O que distingue um bom profissional de um mau profissional? Se calhar o que distingue é o excesso de trabalho do bom profissional. É evidente que uma pessoa que quer bons resultados vai aproveitar o mais possível os bons resultados dos bons profissionais, e vai tentar de alguma forma não comprometer os bons resultados, não colocando lá os menos competentes. Pode-se dizer ainda que há um reconhecimento social de alguns professores, que são considerados bons, e que por tradição ficam com níveis mais exigentes. Mas isto é uma recompensa do âmbito psicológico, social, porque em termos materiais, em termos de carreira, um bom profissional não fica beneficiado por causa disso, antes pelo contrário, tem mais trabalho. Quando há um profissional em quem não confiamos, tentamos não dar muito trabalho para não causar muito estrago.

5A1. Acho que sim. Aqui temos os cursos científico humanísticos, os cursos profissionais, os EFA e os cursos da noite. É evidente que os professores que nos dão mais garantias de bom trabalho, sabemos onde é que os colocamos. Ainda há dias quando tivemos com os delegados de turma, os cursos científicos humanísticos não fizeram críticas em relação aos professores que tinham, antes pelo contrário, fizeram comentários muito elogiosos em relação a esses profissionais. Os alunos de 10.º ano fizeram apreciações muito positivas, muito elogiosas pelo modo como se trabalha na escola. O mesmo não acontece em relação aos alunos dos profissionais. O facto de estes alunos dos cursos profissionais terem razões de queixa dos professores que têm, coisa que não acontece nos cursos científico humanísticos, quer dizer que a escola tem tido o cuidado de colocar os mais capazes, os mais exigentes, os melhores, para proteger aqueles que querem ir mais longe. Se há alunos que escolhem vir para a escola porque querem ter bons resultados no curso de ciências e tecnologias, ou no curso de economia, e nós colocamos lá professores que não dão uma garantia de um bom trabalho, é evidente que depois vão fugir daqui. Se sabemos que temos um conjunto de pessoal docente muito competente, muito empenhado com os resultados e têm provas dadas, as pessoas acabam por reconhecer isso e vêm para cá. A coisa mais importante que se pode fazer na escola é exatamente isso. É fazermos uma distribuição criteriosa, o que não é fácil, de fazer com que os mais exigentes, os mais capazes, os que têm mais provas dadas fiquem nos cursos mais exigentes. Aqueles que têm mais dificuldades, que não têm tanta capacidade de ir longe, então terão de ficar com os menos exigentes. As escolas têm a obrigação de fazer isso, tendo em conta o tipo de alunos que recebem, aos alunos que querem ir mais longe, dar-lhes condições. Á frente de uma turma de cinco em português e matemática, não vamos colocar professores que mostraram na experiência da escola, não são capazes de ter competência científica ou técnica para aguentar esses alunos. Nestas turmas temos de ter cuidado de colocar lá professores capazes de acompanhar esses alunos. Esses alunos, não podem, em caso algum por a competência desses professores em causa. Por isso digo, que os bons professores são aqueles que são mais sacrificados, trabalham mais.

5A2. O material pedagógico é acessível a todos, não temos uma diferenciação. O material pedagógico é fornecido em função das necessidades dos cursos. Não fornecemos material pedagógico ao professor x ou y, é ao curso x ou curso y. Em função das exigências e das necessidades. No caso dos projetores de vídeo, uns

utilizam, outros não, mas aí a escola não interfere. Os cursos pedem-nos material em função das necessidades que acham que têm. No tempo de ensino, há professores que têm redução do tempo letivo, pelo que não podemos fazer horários iguais para todos. Mas procuramos pegar nos bons profissionais e rentabilizá-los bem, se podemos dar 4 turmas não vamos dar só 3. Achamos que seria uma pena para uma turma não ter acesso ao professor. Tendo em conta o horário e a componente letiva dos professores, não acho que seja uma questão muito pertinente. A única decisão mais séria que tomamos este ano a este nível foi no caso do português, porque é uma disciplina muito exigente, e os professores têm uma carga de trabalho muito grande para corrigir os testes, pois os testes e sua correção segue as indicações dos exames nacionais, desde o 10.º ano. Um professor até os 54 anos fica com 20 horas letivas, pelo que um professor de português tem 5 turmas. Numa escola como a nossa, com uma média de 25 ou 26 alunos dá uma imensidão de alunos. Uma pessoa não pode ter qualidade de trabalho com essa quantidade de alunos. Assim este ano, os professores de português, não têm mais de 4 turmas, sendo uma decisão tomada em relação ao grupo todo. Isso equivale a ter 16 horas letivas, o resto é direção de turma, apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, para que o professor não ficasse com mais uma turma, porque de facto 5 turmas de português é uma enormidade. Tomamos essa medida não em relação aos melhores ou piores, mas em relação ao grupo para que o trabalho fosse mais rentável e não houvesse uma tão grande sobrecarga numa disciplina que é importante.

5A3. Claro. Os bons resultados escolares só se conseguem com uma boa gestão dos recursos humanos. Só há uma forma de melhorar os resultados dos alunos, que é fazermos uma gestão rigorosa dos recursos que temos e colocarmos aqueles que nos dão mais garantias de bom trabalho nos lugares certos. Por exemplo, uma das primeiras decisões que tomamos quando chegamos ao conselho executivo, foi numa disciplina onde uma professora era a primeira do grupo e a média da disciplina nesse ano foi 6 ou 7, uma coisa miserável. Chamei a professora e disse que no próximo ano não podia voltar a dar a disciplina, porque estes resultados são inadmissíveis. Ela disse que isso não era razão para deixar de dar a disciplina porque era a primeira do grupo e tem direito a escolher. Eu disse que com estes resultados não pode ser. E a mudança de professor na disciplina fez com que o resultado passasse de 6 ou 7 para treze vírgula tal no ano seguinte, só mudando o professor. Isto para dizer que este é o ponto mais sensível de uma escola, pois se queremos trabalhar para atingir resultados, então temos de saber que isso só se consegue com bons profissionais a trabalhar com bons alunos. O pior que se pode fazer é colocar um profissional que não esteja ao nível, com uma turma que está a um nível muito elevado de exigência. Isto é a pedra de toque de qualquer sistema. De boa gestão de recursos humanos e de boa gestão de recursos que temos. A escola tem a obrigação de saber com quem pode contar e nesse contexto pegar nos bons que tem e colocá-los onde são mais necessários. Pode ficar a pergunta se aqueles com mais dificuldades, com mais necessidades não têm direito a ter bons profissionais? Têm, todos têm, agora o estrago que se pode provocar num bom aluno, com um péssimo professor, não é tão grande como de um aluno fraco com um mau professor. Temos que tomar decisões, e aqui na escola temos feito isso com muita transparência.

5B1. Aqui temos duas características que consideramos muito importantes. Uma é a questão relacional. Um professor que mantenha uma boa relação com a turma, que crie empatia com a turma, que seja capaz de mobilizar a turma, é essencial. Depois é a competência científica. Estas duas componentes são essenciais para que se tenha um bom profissional. Temos um caso ou dois de professores que em termos científicos são muito sólidos, mas têm o problema de ter um trato com os alunos muito difícil, e isso prejudica-os na própria atribuição de serviço que têm. Se tivessem uma capacidade de chegar mais próximo dos alunos, de os mobilizar, de os cativar mais, de ser mais amigáveis com eles, eu acredito que poderiam ser bons profissionais, mas falta-lhes isso. São questões de personalidade. Temos conversas com esses professores, aqui no conselho executivo, e isso é-lhes dito. A falha deles não está na parte científica, está na parte relacional. Por exemplo, há professores que nos comentários que fazem com os alunos, desmobilizam e desmotivam o aluno, e isso não é nada bom. Um professor que diz ao aluno, para o ano há mais, é mau. Existe a necessidade de criar empatia com as pessoas é muito importante e penso que a relação pedagógica passa muito por aqui. Tão importante como uma sólida formação científica, é esta questão de chegar perto dos alunos, de cativá-los, de mobilizá-los. Aqui temos uma política de grande proximidade entre professores e alunos e temos conseguido isso. Não há um distanciamento, não há uma frieza na relação entre o professor e o aluno. Costumo dizer que os estrados que existem nas salas apenas existem para que o professor seja mais facilmente visto, não é para separar. Acaba que a separação entre professor e aluno acaba por ter implicação no próprio rendimento do aluno. É bom que o professor e os alunos estejam envolvidos no mesmo projeto. Esta capacidade de criar relações de afetividade, de empatia, de mobilização é muito importante na carreira docente.

5B2. Claro, eu acho que sim, mas não basta. Se entender como competência científica, não basta isso. Um professor com formação sólida está capaz de ter bons resultados e passar alguma coisa para os alunos, mas isso só não basta. Tem que ter a outra parte humana, que é fundamental nessas coisas.

5B3. Com certeza. Aqui temos um cuidado nos horários, que será a questão mais sensível da escola, na distribuição do serviço letivo nos horários, o que dá muito trabalho. Nós tentamos sempre que possível respeitar as preferências dos professores nesse sentido. Acaba por ser uma forma de eles sentirem-se mais motivados para o trabalho. Se tiverem um horário em que entram às 8, depois têm um furo às 10 e depois vêm cá à tarde, é mau para a vida pessoal do professor e acaba por não se sentir tão motivado. Se tem um horário arrumadinho como pediu, se quer parte da manhã tem parte da manhã, ou parte da tarde se pediu parte da tarde, às vezes, se possível, com dia de folga, às vezes isso é motivo de satisfação. A questão dos horários assim como as conversas que temos, as relações que se estabelecem, é capaz de motivar e mobilizar as pessoas. Depois as pessoas têm a noção que quando há resultados sentem-se empenhados e comprometidos com isso. Penso que aqui temos tido a felicidade de ter contado com profissionais muito competentes que estão cada vez mais empenhados, porque sentem que há resultados nisso. Quer nos alunos que lhes passam pela mão, quer pela própria imagem social da escola, que tem melhorado bastante e isso é um motivo de satisfação e de alguma forma a tal satisfação que as pessoas esperam.

5B4. Tentamos fazer isso, colocando a pessoa certa no lugar certo. Colocar a pessoa no local onde é mais rentabilizado. Posso dizer que sim, há uma relação muito forte, muito direta entre o tipo de gestão implementado na escola e a eficiência do professor.

5B5. Eu penso que sim, até pelos resultados que temos obtido mostram que tem havido um cuidado a esse nível, um cuidado na gestão e temos feito intervenções pontuais que são necessárias, para que as pessoas sejam o mais rentabilizadas possível, no fundo é um pouco isso. Aqui no conselho executivo temos o cuidado de tentar identificar as coisas que estão a correr menos bem e reagir a tempo. Na sequência das reuniões que tive com os delegados de turma, eu tive conversas com os professores, os que forem identificados com alguns problemas, com algumas lacunas, e a conversa é tida de uma forma muito franca, onde nós tentamos perceber o que se passa. Por vezes são questões do foro pessoal, há professores que passam por fases difíceis, outros são casos eternos, mas sempre que isso acontece tentamos falar com as pessoas. Sou sempre eu que tenho essas conversas com as pessoas, sempre evitei que isso fosse visto como um conflito, ou uma reprimenda. É mais no sentido de ver como as coisas podem ser feitas para melhorar as coisas. Se alguma coisa está mal, temos de dizer ao professor x que na turma y terá de resolver, o que está a acontecer e tentamos chegar a um consenso para que as coisas melhorem. Não podemos ficar a leste, à parte, daquilo que se passa no terreno. Temos de saber o que acontece e pelos feedbacks que temos, reagir a tempo, não é no final do ano. É por isso que temos cuidado ao longo do ano, para não por em causa os resultados da escola.

5B6. 1.º Tipo de Liderança da escola; 2.º Competência do professor; 3.º Motivação/Satisfação do professor; 4.º Tipo de Gestão da escola. O tipo de gestão não sei se será muito relevante. Os modelos podem ser diferentes, mas as práticas acabam por ser iguais. Na escola é importante é haver alguém que tenha uma ideia sobre aquilo que se pretende, e que essa ideia seja clara. Nós sabemos muito bem que as escolas existem para uma coisa, é para promover o sucesso dos alunos, é para a inserção social. Cada escola tem um conjunto de valores que é importante para ela, mas numa escola que é vocacionada para o ensino secundário, quer para prosseguir estudos ou para ingressar no mercado de trabalho, nós temos de ter um cuidado especial com essa gente, temos que ter a noção que os resultados escolares são essenciais. Há escolas que acham que é muito importante a questão da socialização, e poderá ser importante no contexto em que elas estão, até porque há que evitar de modo geral que os alunos fujam da escola, mas no caso da nossa escola temos de ter a noção do que é importante para os nossos alunos e agir em função disso. Esta ideia tem de surgir da liderança que a apresenta e tem de lutar por ela.

5C1. Não podemos estar à espera de encontrar cidadão qualificados, sem termos formadores qualificados. Só podemos ter alunos, quer a nível científico, quer a nível social pessoas sólidas e válidas, se tiver alguém que lhes dê essa formação. É evidente que a família é importante, mas a escola, sobretudo na parte científica ou profissional, mais no caso dos cursos profissionais, é evidente que só com profissionais dedicados é que nós podemos atingir isso. Há bocado disse que a formação inicial e contínua dos professores não seria assim tão relevante quanto isso, mas o que é um facto é que nós não podemos nunca permitir que um bom profissional se esqueça que tem que se atualizar. Isto em termos de formação. Se me fala em termos de valorização social,

isso é outro caso. Nós estamos a passar uma fase em que o acolhimento social dos professores não é uma coisa por aí além. Embora tenhamos a noção que só podemos ter cidadãos comprometidos e competentes se passarem por escola onde haja também formadores competentes e comprometidos. E as pessoas reconhecem isso. As pessoas quando escolhem uma escola e falam dos professores dos filhos, eles reconhecem os bons profissionais que têm.

5C2. A política tem que haver com a valorização e o apontar metas. O que a política tem de fazer é estabelecer prioridades, e não ter problemas nem medo a apontar o dedo quando as coisas não estão a correr bem. O que acontece muitas vezes, na gestão dos interesses políticos, é uma dificuldade em apontar o dedo às coisas que correm mal, mas como em tudo na vida nós temos de ser capazes de dizer o que está bem e o que está mal. A nível da Secretaria Regional e suas Direções Regionais, o que tem de ser feito é apontar caminho, saber o que as escolas precisam, estar atentos às necessidades que existem no terreno, depois é apontar metas e não ter vergonha em dizer que os resultados da RAM, apesar de ser uma região onde há um corpo docente muito estável, onde há instalações adequadas, fica aquém daquilo que se está à espera. Eu acho que ficamos aquém. Poderá dizer-se que há uma evolução ao longo dos anos, mas não temos que ficar satisfeitos com isso, temos que exigir, temos que ser exigentes connosco, antes de mais. É importante que no discurso político haja esta capacidade de mobilizar as pessoas para atingir os objetivos, para irem longe e não aceitar as dificuldades. Temos é de trabalhar todos para que haja melhoria substanciais ao longo do tempo e isso faz-se com políticas públicas que sejam indicadoras de metas a atingir.

6A1. Tanto quanto percebo, é um programa meritório porque trouxe à escola pessoas que estavam fora dela. Mas não tenho a certeza que esse regresso à escola se traduz numa melhoria, um aumento considerável das suas competências. Eles poder ter conseguido uma qualificação académica, pode-se dizer que concluíram o 12.º ano, a escolaridade obrigatória, mas tenho algumas dúvidas que se traduza num efetivo enriquecimento da pessoa que passou por isso. Há uma melhoria, mas penso que os resultados de uma pessoa que fez um curso desses fica muito aquém daquilo que se espera do ensino secundário, por exemplo. Quem conclui o ensino secundário por essa via, tenho dúvida que as competências que a pessoa adquire, sejam assim tão diferentes daquilo que eram antes, mas evidente que há melhorias.

6A2. Esse programa teria melhores resultado se fosse mais exigente. Muitos desses programas são muito facilitadores. Até pessoas que estão no percurso normal acabam por deixá-lo e ir para esses sistemas alternativos, porque é mais fácil. Temos cá alunos no horário do dia, e depois quando têm 18 anos acabam por anular a matrícula e vão para a noite, em cursos EFA, quem têm a mesma ótica, e que num ano ou dois acabam o curso, o que não aconteceria no percurso normal. Claro que o enriquecimento pessoal deles é muito diferente. São percursos facilitadores. Seria necessária mais exigência. Não basta apresentar um certificado com uma formação académica, é preciso que haja competências para isso e às vezes isso não se consegue.

6B1. Vai tudo dar ao mesmo. A pessoa tem que ser colocada no lugar certo, onde é mais necessária. Aqui na escola temos excelentes profissionais ligados aos CEF, aos EFA, que são bons nessas áreas, mas não seriam noutras. Por isso temos a tal gestão criteriosa de recursos humanos, de colocar as pessoas onde achamos que elas são mais necessárias. É evidente que se colocamos um professor, um académico, com uma forte formação científica, como em matemática por exemplo, habituado a dar o 12.º ano, num curso destes, será uma perda pra todos. Temos de saber que tipo de pessoas que temos aqui, que sejam capazes de trabalhar a esse nível. Quando escolhemos os professores para os horários que temos na escola, isso é feito para os cursos científico humanísticos, para os cursos profissionais, para os CEF e para os EFA, tendo em conta o perfil de cada um deles. Revelamos aqui excelentes profissionais nos cursos profissionais. São pessoas com uma sólida formação prática, pessoas que mobilizam os alunos tão bem como fazem os professores dos cursos científico humanísticos. É por isso que colocar o professor em função do lugar no grupo é um erro brutal, aqui na escola não fazemos isso. O primeiro lugar do grupo tem vantagem em relação ao último porque dá-lhe garantia de trabalho. Se há quinze horários e 20 pessoas no grupo, os últimos têm que sair, mas o primeiro do grupo não é aquele que vai escolher o melhor horário. É aquele que tem horário em função daquilo que a escola acha que é mais adequado para ele. Assim, aqui no regulamento interno temos inscrito que a distribuição do serviço letivo é feita em função do perfil do professor. Sabemos que perfil é um termo muito ambíguo, mas dá-nos margem para colocar as pessoas no lugar onde achamos que é mais importante. Isso aplica-se a toda a nossa oferta formativa, em toda ela temos esse cuidado.

6B2. Temos aqui alguns professores que utilizam muito o *facebook* com os seus alunos, como outras redes sociais. Isso é uma mais valia para todos. Há professores que utilizam o telemóvel na sala de aula como meio pedagógico, e isso é polémico. Mas quando chega ao conselho executivo pais a queixarem-se disso, nós sabemos que tipo de professores temos a fazer isso, que são professores com quem podemos contar. Há uma coisa na qual as escolas não podem ficar à margem, que é a evolução das tecnologias. O telemóvel tem sido muito visto como o inimigo na sala de aula, mas o telemóvel é o nosso principal aliado no nosso dia a dia. Então como é que no dia a dia o telemóvel é um aliado e na escola é o nosso inimigo? Temos que encontrar um mecanismo de conciliar as coisas. Os Tablet, por exemplo. Porque não começam as escolas a utilizar já os Tablet? Nós queremos muito começar a fazer uso destas coisas novas, mas para isso temos que começar com as pessoas que nos dão alguma confiança, e em turmas em que sabemos que esses tipos de recursos não vão ser usados de uma forma incorreta. Temos aqui alguns nichos de experiências a esse nível, com um tipo de professores, que sabemos que trabalham muito bem com essas coisas, que sabemos que não usam isso como diversão. São experiências que estão no terreno, que são uma mais valia para a escola e que são uma forma de nós prepararmos o futuro. Quando nós autorizamos e incentivamos esses professores a utilizar esses novos meios, fazemo-lo porque sabemos quem são as pessoas e sabemos o que podem fazer com isso. Gostaria muito de avançar com os Tablet na escola, mas sei que isso não se pode fazer com todas as turmas nem com todos os professores. Costumo contar aquela história de um monge do século 14 aqui na escola do século 21, completamente perdido porque não imaginava o mundo como tinha evoluído, mas se ele fosse para uma sala de aula ele ficava no mundo dele, o que quer dizer que as escolas mudaram muito pouco ao longo da história. Nós estamos num ponto de viragem da história em que não podemos ficar indiferentes a este tipo de coisas e não podemos continuar a pensar que as tecnologias e o telemóvel são inimigos. São aquilo que nós fizemos que eles sejam. Alguns pais queixaram-se do uso do telemóvel, mas se tivermos em conta a função pedagógica do telemóvel, é vantajoso que se faça. No regulamento interno temos isso já previsto, com essa salvaguarda, desde que utilizado em contexto de sala de aula. Isto é um instrumento como é um computador. Temos que ir avançando com o tempo.

6B3. Enquanto houver exames isso é muito difícil. Se falarmos de escolas secundárias e escolas comprometidas com o sucesso escolar dos alunos e os resultados escolares, nós não podemos criar ilusões em relação a este aspeto. No fundo nós temos muito pouca margem, por estarmos muito condicionados com os resultados escolares. A gestão dos programas é difícil, pois são muito extensos e a área de intervenção a esse nível é limitada. Há disciplinas em que os programas já facultam opções, mas de resto a escola não tem grande capacidade de intervir nesse nível.

6B4. Aqui sempre tivemos uma oferta formativa muito diversificada. Sempre fomos uma escola fortemente marcada pelos cursos profissionais. Ao longo do tempo sempre fomos gerindo as pessoas que temos cá em função das necessidades dos alunos que temos. A alteração mais recente foi os CEF, não sendo tão recente como isso, e no fundo acaba por estar associado a um perfil mais profissional e com mais dificuldades. Digamos que somos uma escola que não sentiu muito isso porque sempre fomos uma escola com uma diversidade de ofertas. Há escolas mais centradas nos cursos via ensino sentiram mais isso, mas nós sempre tivemos cerca de 1/3 de alunos em cursos profissionalizantes. A gestão de recursos humanos faz-se um pouco na lógica de haver necessidade de profissionais para os cursos gerais, para os cursos profissionais, para a noite, e sempre fizemos isso sem grandes sobressaltos, porque criamos isso na tradição da escola.

6C1. Temos que colocar a pessoa certa no lugar certo. Muitas vezes as escolas têm recursos com potencial enorme que desperdiçam. Temos tido o cuidado de todos os anos, atendendo ao que temos aqui, encontrar pessoas mais capazes de ir mais longe. Todos os anos vamos identificados bons profissionais. É importante que nos lugares mais críticos estejam pessoas capazes de dar resposta, porque na retaguarda há maior capacidade de esconder algumas lacunas. Nos lugares mais críticos, em matemática, economia, português, artes, aqui não podemos correr o risco de colocar à frente destas turmas nos cursos científico humanísticos, professores que não nos deem garantia de bom trabalho. Isso é por em causa a imagem da escola e sobretudo por em causa o sucesso dos alunos que para aqui vêm. Temos de ter um cuidado exagerado a esse nível.

6C2. No mesmo sentido. Rentabilizando aquilo que temos. Se temos bons profissionais temos de os colocar no lugar onde fazem mais falta. Há o discurso politicamente correto de dizer que são todos bons profissionais, mas é claro que não são. A capacidade, a competência de um professor é idêntica à de um advogado, de um médico, de seja quem for. Há bons e maus profissionais em todas as profissões, pelo que a profissão docente não é diferente das outras. Assim temos de colocar aqueles que nos dão menos garantias de um bom trabalho

no lugar onde provoca menos estragos. Posso até dizer que algumas pessoas que não estão ao nível de um certo tipo de disciplinas e de alunos, são muito boas quando estão noutro tipo de trabalho. Portanto é importante que as pessoas sejam rentabilizadas em relação àquilo que é o perfil delas. Temos um exemplo de um professor, que até pelos seus traços de personalidade seria impossível fazer um bom trabalho nos cursos científico humanísticos, mas nos cursos profissionais ele é uma pessoa extraordinária, com uma relação muito boa com os alunos e muito competente. Por isso temos é de ter essa percepção. Conhecer quem temos em casa para depois o colocarmos no lugar certo.

6C3. Os agentes económicos têm uma imagem socialmente construída, e têm a ideias que criam através dos alunos que chegam lá, através dos estágios. Por um lado, há a percepção geral de uma empresa que não tem relação com a escola, sendo essa marcada pelo que passa na comunicação social. Se a escola é bem vista, acham que é bem vista, se a escola é malvista, eles também têm essa ideia. Depois há a percepção das empresas que têm uma relação mais próxima das escolas por via dos cursos profissionais. É muito importante saber o que pensam de nós. O ano passado tivemos um curso em que os 20 alunos que fizeram estágio por aí, todos eles tiveram 19 ou 20 no estágio profissional, sendo isso a prova que esses agentes económicos têm uma apreciação muito positiva do que se faz na escola através das experiências que têm com os nossos alunos. É por isso que muitas vezes temos alunos desses cursos em que os colocamos nos lugares de estágio onde achamos que fazem menos estragos. Assim como colocamos os bons alunos nos lugares que achamos ser vantajoso para eles, e para a empresa onde são colocados, também há alunos muito fraquinhos e com dificuldades que os colocamos nos lugares onde ficam mais protegidos e também colocam menor dano na imagem da escola.

6C4. Toda a gente quer isso e tentamos dentro das nossas possibilidades fazer isso. Acredito que ninguém está a pensar que o seu contributo seja no sentido contrário. Toda a avaliação, quer da escola ou dos professores, quer toda a discussão que se faz, tem um objetivo, que é fazer com que as pessoas estejam atentas aos resultados para que as coisas melhorem.

6D1. Depende. Há uma coisa e a outra. Em relação à colocação de pessoal docente nós temos uns casos em que não conseguimos trazer para aqui as pessoas que queríamos, e noutros conseguimos-lo pela intervenção desses agentes. Isso é sinal que reconheceram que trazer para as escolas esses recursos humanos era vantajoso. Também reconheço que nos tempos que correm o grande obstáculo é de ordem financeira. As escolas debatem-se com falta de recursos não docente, por exemplo. Mesmo na área do pessoal docente há dificuldades quando um professor mete baixa, há grandes dificuldades em conseguir colocar alguém por questões de ordem financeira. Tenho a percepção que a administração está atenta para dar resposta a isso, mas as questões financeiras acabam por atrapalhar.

7A1. Temos de estar todos muito próximos das coisas que se passam nas escolas. Temos de ter um conhecimento profundo daquilo que se passa nas escolas e isso obriga-nos a estar atentos a várias formas de comunicação e várias formas da comunicação nos chegar. A responsabilidade de quem está à frente da escola e tem a responsabilidade de fazer uma gestão cuidadosa dos recursos que tem, tem a obrigação de saber o que tem em casa para colocá-lo no lugar certo. Isto é essencial. Também a questão da transparência das decisões e da frontalidade com que elas são colocadas. É importante sabermos que estamos a falar com pessoas que têm direito à verdade e à transparência das decisões. Sabemos que todos trabalhamos pelo bem da escola, que acaba também por ser o bem da sociedade, e isso por vezes atinge-se mexendo nos interesses privados do outro indivíduo. Sabemos que muitas vezes temos de mexer nos interesses pessoais das pessoas. Há pessoas que têm turmas atribuídas ou turnos atribuídos que não é o que eles querem, mas explicamos a razão disso. Decidimos, por exemplo, colocar na parte da tarde, as disciplinas que não têm exame nacional. Física, biologia, português, deveria ficar na parte da manhã, porque é melhor rentabilizado. A filosofia, por exemplo, educação física, ficaria na parte da tarde. Um professor que dê filosofia, que dê inglês, fica aborrecido com isso, porque queria ficar na parte da manhã e tem de ir para a parte da tarde. Há professores que estão no topo da carreira e têm de ir para a parte da tarde, e ficam aborrecidos. Mas o que lhes é dito é o seguinte: se tivesses um filho, o que é que querias que ele tivesse na parte da tarde, matemática ou inglês? Biologia ou filosofia? E as pessoas acabam por compreender isso. É preciso ter a capacidade de por as coisas muito claras e de forma transparente, para que as pessoas percebam porquê que as coisas acontecem assim. Depois de perceberem porquê que as coisas acontecem assim, todas as pessoas acabam por alinhar nisso e perceber que há um cuidado na escola em perceber como as coisas acontecem para que funcionam bem, não defendendo o

interesse de x ou y, mas defendendo o interesse geral da escola que isso é que importa. E o interesse dos alunos, que é o essencial disto.

2.6. PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO D2

3A1. Acho que a cultura organizacional está muito bem definida e é muito importante, as organizações diferenciam-se pela sua forma de ser e de estar, tal cultura comparando-a com a Jaime Moniz e a Francisco Franco, ambas têm culturas organizacionais diferentes, a forma de organização, os valores da própria escola, as atitudes dos alunos, a forma como os professores se empenham de mais ou de menos, os próprios alunos, a cultura dos alunos, tudo isso ajuda a compreender e a definir a cultura organizacional. A cultura organizacional define-se como a própria escola se envolve.

3A2. Pode, primeiro acho que a liderança de uma escola é fundamental, pode inferir e pode influenciar a forma como os recursos humanos são organizados, uma cultura democrática, uma cultura de envolvimento, uma cultura de proximidade e de essencialmente compreensão da própria cultura da organização, se eu souber e conhecer bem os meus recursos humanos logicamente posso tirar mais ou menos resultados e isso pode ter influência na gestão dos recursos humanos e o impacto que pode ter na organização.

3B1. Logicamente se a escola é uma organização, tem muitos mecanismos no sentido de definir e de gerir estes processos, processos de interdependência e a negociação de conflitos, basta olhar para um conjunto de órgãos que a escola tem, a escola por exemplo tem um diretor de turma que é responsável pelo conselho de turma, se é que assim se pode dizer, a gestão de conflitos passa muito por aí, são os órgãos base que a escola tem antes de chegar ao aluno topo, que é a gestão, se houver uma gestão efetiva, compreensiva e abrangente do papel do conselho de turma, eles não só devem reunir para avaliar os alunos, mas deve reunir constantemente, o que falha muito nas escolas, eles deviam reunir mensalmente se é que assim se pode dizer para depois, conversando, tratando os problemas que vão surgindo, as negociações de conflito, as dificuldades, tudo aí pode ser gerido no conselho de turma antes que aconteça qualquer situação de conflito. Depois há o diretor de turma, que tem uma ligação muito grande com o encarregado de educação (parte exterior), que tem um papel fundamental da forma como gere esse processo é muito importante no sentido de esclarecimento ao encarregado de educação, não só o processo de avaliação, da assiduidade, todo um conjunto de situações que se o diretor de turma, se tiver um bom cuidado com os pais, resolve em primeira instância os conflitos. Depois há outros órgãos já mais relacionado com os professores, são os órgãos de grupo, são os conselhos de grupo é uma questão que já gere a parte dos recursos humanos, mas dos professores que podem ser também um papel fundamental, unidade de disciplina, departamento, no sentido também de gerir melhor os recursos da escola e saber direcioná-los para ter mais sucesso em todos os níveis. Finalmente tem o conselho pedagógico, e o conselho diretivo que desde a base ao topo vão tentando filtrar os processos de maneira que possa realmente colocar a escola com um conjunto de mecanismos para que ela possa realmente ter sucesso.

3C1. Como sabe a escola tem autonomia não só autonomia financeira como autonomia pedagógica e portanto os professores gerem a sua gestão das aulas logicamente há um conjunto de indicações que são dadas pelos órgãos que vêm da tutela, passa pelo ministério da educação, pela tutela regional, temos aqui duas tutelas, e por sua vez a direção vai informando, vai direcionando esse conjunto de normas de maneira que o professor possa ter conhecimento dessas normas e poder ter um papel de excelência na lecionação, no conjunto de processos para que realmente tenham sucesso.

4A1. Não. Isso é um dos grandes problemas quando fala na questão da eficiência e do recrutamento dos recursos humanos, uma das grandes falhas que existe em Portugal, no nosso modelo, é que a escola, a direção não recruta, não tem o poder de recrutar os melhores. Em qualquer organização é assim, há concurso, há uma componente das notas e da antiguidade curricular e da entrevista até, e portanto isso falha totalmente, nós recebemos pessoas que não sabemos quem é que vêm para escola todos os anos, isso cria problemas de relacionamento, às vezes, e portanto trás situações também de conflito, e não só, situações que às vezes os recursos humanos nem sempre estão direcionados para retirar o melhor rendimento dos alunos, a situação é uma situação e dentro da escola além disso existem outros mecanismos, repare a direção não é responsável pela eleição dos órgãos intermédios, portanto não pode, portanto posso ter um conjunto de mecanismos para isto e para aquilo, mas são os grupos em que escolhem de uma forma autónoma e independente os legados grupos, eu não tenho qualquer poder, posso indicar os melhores, o continente já felizmente existe já uma diretiva no sentido da direção dar três, uma lista de três pessoas e então o conselho de grupo escolhe as três pessoas, já na Madeira não, portanto há uma certa liberdade nesse sentido, isso cria uma certa fricção às vezes pode ser positiva mas por vezes nem sempre é possível nomeadamente os professores que em qualquer

organização o recrutamento é sempre feito pela direção.

4A2. Nada. Portanto o modelo de recrutamento baseia-se simplesmente na nota, que é muito injusto na medida em que existem critérios de escola para escola e portanto não sabemos quais as aptidões das pessoas, não sabemos as qualidades, essencialmente porque o processo de ensino e aprendizagem é muito importante no professor, é a liderança, isso é um dos principais aspetos fundamentais de um professor é ser líder, e portanto um professor que não é líder, pode saber muito, pode ter muitos conhecimentos, pode ser fantástico como pessoa humana, mas se não conseguir gerir o processo de ensino, de aprendizagem na sala de aula falha tudo, portanto e cada vez mais e necessários as universidades apostar muito na questão da liderança, formar líderes, líderes não só no saber liderar a escola, liderar os grupos, liderar os conselhos de turma, essencialmente ser líder na sala de aula que é fundamental, na parte micro da escola que essa é a sala de aula, e portanto o nosso modelo de recrutamento não vai ter esse problema, não tem nada a ver com isso, apenas recruta pessoa com base numa lista sem alma, não se sabe bem o que é, uma lista portanto seca, sem sabemos que pessoa é aquela, não sabemos quem vem para o ensino secundário, será que está apto ou tem aptidões para o ensino secundário, se é melhor para o ensino básico, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo não há nada disso, são colocados e a direção não tem nada, nada a ver com a colocação dos professores, que é realmente uma coisa inadmissível e o que não acontece nos países mais desenvolvidos.

4A3. São as duas coisas, selecionam em parte que são as notas, podem ser os melhores na classificação mas podem não ser os melhores nas qualidades humanas e como disse na secção de atributos que são fundamentais da pessoa, liderança nomeadamente no saber gerir no processo de ensino de aprendizagem que é fundamental na sala de aula, e ao mesmo tempo é legítimo logicamente, continuamos a ter os processos tradicionais que vem desde o século XIX e não sai daí, portanto acho que ainda estamos muito, muito atrasados nesse processo.

4A4. Em princípio a Jaime Moniz não tem acolhimento não tem procedimentos são poucos é o mínimo que chega, no fundo já tem professores que estão, não há um professor novo que chegue à escola no sentido de idade, normalmente os professores vêm a escola a escola a Jaime Moniz tem um determinado tempo de serviço, portanto é uma escola central é uma escola que tem outro ramo de referência e portanto é difícil sendo uma pessoa jovem sem experiência entrar nessa escola, logicamente que existe da parte da direção a maior simpatia possível o maior acolhimento, procuramos acolher sempre bem os professores e encaminha-los para o mecanismo do delegado de disciplina.

4A5. Está tudo interligado à cultura organizacional da escola, portanto nós temos uma cultura própria quando os professores chegam à escola já sabem desta escola, que tema a sua matriz própria, já sabem à partida que foram alunos aqui, normalmente, e conhecem já a matriz, ou fizeram estágio cá, e portanto já sabem a tal cultura organizacional, a socialização é feita de acordo com os mecanismos que existe, o professor chega à escola, portanto recebe o seu horário, nós procuramos acolher da melhor forma, o delegado também procura realmente acolher, há reuniões quinzenais de conselhos de grupo que são obrigatórias e portanto acho que a socialização não há problema da minha parte, embora seja um núcleo mais envelhecido dos professores, mas penso também que os professores que vêm para a escola já têm a socialização, não são novinhos, não há nenhum que entre pela primeira vez, só se for estagiários, mas estagiários não são professores, são atualmente apenas uma cooperação na escola, apenas vêm como professor cooperante, um delegado cooperante que os insere com os dados da turma, são alunos de uma universidade que vê cá fazer o estágio e socializar-se com a escola.

4B1. Não. Eu acho que a formação de professores está hoje em dia muito deficiente, penso que no passado teria melhores condições, no passado nós tirávamos primeiro a formação inicial, era mais longa e muito mais exigente, hoje com o processo de Bolonha resulta em 3 anos a geral, e há cursos em que há uma pequena especialização. O processo de Bolonha tem apenas um mestrado em que os vai especializar, mas penso que na parte de competência científica, penso que deixa muito a desejar para professores que vão dar o ensino secundário principalmente. Depois penso que perde-se um pouco na componente pedagógica, muita pedagogia didática que é muito importante mas que é demasiada em alguns casos, portanto há mais pedagogia e mais didática em prejuízo da parte científica, e depois devia haver um estágio como acontecia no passado, em que ele podia ser colocado na escola, depois havia um acompanhamento entre os professores da escola mais antigos e não como o processo está hoje, no fundo estão na universidade, ainda são alunos, vêm para a escola são novos e portanto falta um maior entrosamento uma maior ligação da escola e o estagiário, hoje isso

não acontece, e penso que falha em duas perspectivas, falha na componente científica, estão cada vez menos preparados para as exigências que a sociedade exige, menos preparada a componente humana penso que na questão da liderança e no reforço da liderança e saber como gerir os conflitos na sala de aula, um conjunto de componentes que é fundamental, e penso que hoje apesar de haver como disse há uma maior componente didática pedagógica nas universidades e penso que falha nestes aspetos.

4B2. Nada coerentes, nada. Penso que temos andado a navegar, penso que o país não tem um modelo que tem sido consensual nem ao mesmo tempo profícuo porque baseia-se muito em relatórios, falha por exemplo a componente letiva (a sala de aula), que só vai ser observado uma vez ou duas vezes por ano, ainda por cima já é avisado com antecedência, portanto tudo isso não mete para fora, não funciona, acho que devia haver uma avaliação muito mais exigente, o diretor da escola podia ter um papel muito mais importante não apenas o delegado mas o delegado de cada departamento são chamados as suas opiniões, mas devia ser a direção a ter um papel muito mais atuante no sentido da avaliação dos professores, o que parece é que os modelos têm medo da direção. Qualquer organização é o diretor, é o órgão que analisa, que avalia, com a cooperação de grupos de outros elementos, portanto aqui na escola é fundamental que haja uma cooperação. Logicamente há situações que o diretor sabe menos, como na programação das aulas, os programas, mas os delegados de cada departamento estão mais habilitados para isso. Mas da forma como o professor funciona na escola, as participações, a assiduidade, o envolvimento do professor, logicamente que a direção tem conhecimento de todos os professores, devia ser a direção que devia ter um papel muito mais importante.

4B3. Não. Penso que existe um desfasamento muito grande, como disse ainda não conseguimos encontrar um sistema de avaliação que procure ser equilibrado, que procure realmente valorizar o professor, mas valorizar essencialmente no desempenho da sua função na sala de aula, fundamentalmente e não só, na ligação à escola na forma como se envolve, como sabe existe situações hoje em dia em que praticamente dão as aulas e não fazem mais nada, desligam-se totalmente da escola, só dão as aulas, e portanto o envolvimento da escola, a forma como ele lida com os alunos, as suas atividades internas, as propostas que apresenta, tudo isso acho que é muito importante e os recursos humanos nós temos alguma dificuldade porque o sistema de avaliação não proporciona a essa interligação entre a organização, a escola, e os recursos humanos.

4C1. Não. Na carreira não há praticamente na avaliação não entra os resultados, isso é um bocado problemático mas devia ser um elemento fundamental devia ser um aspeto em que a escola, a organização da escola, devia analisar o sucesso dos alunos e em função disso também devia analisar o desempenho do professor, claro que isso é muito discutível pois existem turmas mais frágeis e aí o professor tem menos resultados por haver turmas melhores, pode haver aqui uma desigualdade, mas isso bem feito, bem organizado o professor que tinha uma turma mais fraca devia fazer um relatório e fazer um esforço no sentido de ver se não consegui, mas há um relatório porquê que não conseguiu, e indicar os itens e as razões verificáveis, o que o aluno chegou nestas condições, tem um percurso X, eu tentei fazer Y tentei melhorar mas não foi possível, portanto devia haver essa gestão muito bem ponderada e justificativa para haver essa ligação, porque se o professor não tem nada a ver com os resultados como sabe nas empresas tem, é muito importante, logicamente o professor recebe uma turma que tem 10 alunos 5 alunos, 20 alunos e tem 30 é melhor ou pior, portanto para ele é indiferente que a avaliação não tem qualquer efeito, portanto a avaliação dos alunos ter um papel fundamental mas sim um item que não aparece na avaliação, pelo menos a nível regional não entra sequer na avaliação, isso também é desvalorizar um pouco a produtividade do professor, o professor também tem de produzir, se ele só tem negativas, pode ser que a turma seja muito frágil, mas ele tem que basear-se em dados, fazer uma análise exaustiva do que lhe chega às mãos, qual foi o percurso dos alunos, porquê que realmente eles têm esses resultados, o que é que eu fiz para mudar ou para alterar e portanto a partir daí a direção tinha dados negativos para saber que o professor realmente produziu ou não produziu em função de determinados alunos, no fundo dos recursos que lhe aparecem pela frente.

4C2. Não nem sempre, portanto acho que não, acho que pretendeu-se fazer uma ligação entre a carreira e a estratégia da escola, os professores hoje praticamente não sobem de escalão está congelado há alguns anos o que também cria uma situação complexa ao contrário das empresas privadas que em princípio não congelam, isto cria uma situação complexa e não há incentivos na estratégia da escola, a escola não pode dar incentivos aos professores, nem monetários nem mesmo de outra forma, pode fazer um diploma mas isso não era o suficiente em dizer que realmente o professor teve qualidade e excelência mas também temos que valorizar os professores por outras formas, como acontece nas empresas e portanto a carreira devia estar estruturada numa avaliação ponderada, numa avaliação exigente no percurso do professor, da forma como ele atua, e

também devia de haver um conjunto de incentivos para o professor realmente sentir que o seu trabalho e o seu empenho é valorizada pela organização.

4C3. Não, não há qualquer ligação, não há sistema de recompensas infelizmente e os resultados também, praticamente a avaliação também não se baseia nos resultados.

5A1. Isso é um vetor fundamental, logicamente que os recursos humanos têm que ser bem geridos e bem direcionados no sentido de obter melhores resultados, e tenho feito um esforço embora a organização não permita, por exemplo o aluno que num professor não tem bons resultados podíamos muito bem mudar esse aluno, nem que fosse na disciplina, mas hoje é muito difícil, tem um caso em que há um aluno está muito bem inserido em todas as disciplinas, há uma disciplina que tem 3, há uma relação professor/aluno que deve ser difícil nessa disciplina, eu não posso mudá-lo, mas o ideal seria muda-lo, mudar de turma para já rapidamente mesmo em qualquer altura de maneira que o aluno pudesse realmente ter sucesso, e não posso também, quer dizer, a escola não se compadece em cada aluno estar a frequentar aulas de três professores diferentes, pedia a turma base, pedia a filosofia, a nível da organização é sempre muito complicado, eu acho que assim podia ser possível haver essa preocupação de gerir os recursos humanos de maneira que pudesse valorizar e beneficiar os alunos, o que é sempre difícil numa organização como a nossa que é muito complexa, burocrática, e a própria organização não permite.

5A2. Isso é uma questão de fundo que estão interligados, logicamente que os recursos humanos devem ser bem alocados, bem orientados, a escola infelizmente não tem, e ainda por cima a escola é grande, como já disse por razões burocráticas, por razões de legislação, é difícil fazer uma gestão equilibrada e racional e com sucesso dos recursos humanos, como já disse não há incentivos, a carreira baseia-se apenas na subida do tempo de serviço, praticamente o tempo de serviço é que conta, e portanto é difícil, e o ideal era uma turma não globalizada mas de uma forma quase residual, esta turma tem um conjunto de alunos, um conjunto de atributos e competências, é melhor encontrar um conjunto de professores que seja mais adequado a esta turma porque antigamente não, no passado era conforme progressão profissional, isso acabou e o próprio regulamento interno a própria lei diz que compete ao diretor mas também o regulamento interno prevê que o diretor pode, mas não obedece rigorosamente à progressão profissional, alocar os recursos conforme as qualidades dos alunos e conforme o tipo de turma. Isto tenho feito e estamos a tentar fazer embora respeitando sempre a gradação profissional por uma questão de justiça e uma questão de imparcialidade, mas quando vejo que há um professor X ou Y que não está adaptado àquele tipo, se calhar por uma questão profissional, ou não lhe apetece, temos feito isso, de uma forma residual e não global. Temos é que começar a fazer isso, que é fundamental.

5A3. Sim, eu acho que os bons professores logicamente que alteram as condições de aprendizagem e o processo de ensino, têm um papel fundamental na mudança e portanto como lhe disse este ano até discordando do concurso dos professores e da forma como está a ser feita, que é apenas pela classificação profissional este ano foram colocados 15 professores no processo que houve alteração e por isso a assembleia é maior, por isso tivemos sorte de ter tido 15 professores e estou satisfeito pela escolha dos professores, logicamente os bons professores, os professores que se empenham, os professores de qualidade têm um papel fundamental na mudança da aprendizagem, um professor que tenha liderança, que seja competente, próximo e tenha empatia, tudo isso é fundamental para a comunidade dos alunos, por isso um professor frio, rígido, um professor que não compreende as motivações dos jovens de hoje cria problemas de disciplina e portanto a gestão da sala de aula tem de ser muito inteligente, os professores de hoje que infelizmente são mais idosos às vezes têm alguma dificuldade em compreender as novas gerações mas têm de fazer um esforço, e temos de fazer cada vez mais ações de formação e sensibilizar os professores para a necessidade de estarem adequados e adaptados às mudanças e às novas gerações. Logicamente que as condições materiais também são importantes, mas isso nós temos uma sociedade onde as condições materiais quase não existem, mas, no entanto, o aproveitamento do aluno é maior, às vezes temos excelentes condições materiais e o aproveitamento dos alunos é menor, e, portanto, o professor para mim é a parte, é a componente humana que é fundamental, o professor tem um papel fundamental, com bons recursos e bons professores logicamente é excelente.

5B1. Já me debrucei sobre isso, um professor tem que ser líder, uma qualidade fundamental, tem que ser próximo dos alunos, tem que ser justo, tem que ser competente, tem que saber gerir a disciplina, o processo de ensino de aprendizagem, portanto todo um conjunto de qualidades que é fundamental, mas para mim a

que acho mais importante é a liderança, saber liderar a turma, e a partir daí as outras que por exemplo as qualidades humanas, uma pessoa próxima dos alunos, tem que ser uma pessoa amiga dos alunos e que tenha a tal empatia, uma pessoa que realmente se preocupe com os alunos, tem que ser competente, a competência é fundamental.

5B2. Sim sem dúvida que sim, acho que um professor competente é aquele professor que tem aquelas qualidades todas que anunciei, se ele tem essas qualidades ele vai induzir os alunos numa forma de ser e de estar de os cativar, de os envolver, e na envolvimento logicamente está a eficiência, se os recursos humanos não são envolvidos, não tem envolvimento não estão sensibilizados um determinado objetivo, que é a qualidade e o sucesso dos alunos logicamente por mais esforço que a direção faça e toda a organização falha, portanto tem que haver um envolvimento, haver um entusiasmo como assim se pode dizer de todos no sentido de determinados objetivos.

5B3. Exatamente, isso é muito importante, aliás um professor motivado é meio caminho andado para incutir nos alunos o gosto pela disciplina, portanto se estou desmotivado, se chega à sala de aula e não tem motivação logicamente os alunos não podem ser motivados, há aqui uma indução recíproca da motivação, aliás o mesmo acontece com os alunos, quando estão desmotivados o professor se sentirá igualmente incomodado, há que haver uma motivação recíproca, uma motivação dos alunos e motivação do professor, e essa motivação logicamente está relacionado com diversos fatores nomeadamente a valorização pessoal, a valorização material do professor, os vencimentos, as condições da sala de aula, a forma como a escola funciona, o envolvimento da escola, a sua aceitação na escola, sentir a escola como se fosse pertença, o sentido de pertença que é fundamental o sentido de pertença, se o professor sabe que a escola pertence-lhe logicamente tem outro envolvimento, e os alunos também, o sentido de pertença é fundamental de uma forma direta ou indireta, que faz parte de mim próprio, é lógico que tem outra atitude e tem outro envolvimento e outra eficiência.

5B4. Devia existir, logicamente que isto é um aspeto fundamental eu tenho feito um esforço nesse sentido, no sentido de criar condições de envolvimento dos professores, compreendemos na sua veracidade são pessoas diferentes, não são todos iguais, eu tenho essa percepção, nem todos são iguais e nem todos têm a mesma forma de ser e de estar, mas podem ter a mesma eficiência se forem realmente motivados se forem compreendidos pelo diretor e pela direção. Portanto temos também de estimular os professores quando nos apresentam novidades e processos inovadores temos que apoiar e valorizar, de maneira que é possível essa ligação entre a gestão e a organização, na gestão hoje, está provado que tem um papel fundamental na indução e no sentido de induzir a valorização dos recursos humanos, os recursos humanos sentindo que são valorizados, protegidos, com o tal sentido de pertença, logicamente que essa gestão terá um papel fundamental na eficiência do professor.

5B5. Sim penso que há uma ligação, como sabe esta escola é uma escola de referência não só pela qualidade dos alunos mas também pela liderança e pela qualidade de funções, há aqui um entrosamento muito grande os funcionários, portanto há aqui um entrosamento muito grande entre os entre os recursos humanos, não posso agradar a toda a gente, mas tenho sido eleito ao longo destes anos todos por alguma razão, portanto tenho feito um esforço no sentido de valorizar os professores, ser realmente amigo, ser preocupado com os professores no sentido também que eles sintam que a escola lhes pertence, e que a direção também os apoia, portanto temos de estar aqui numa visão de cooperação e não de repressão, temos é que valorizar o professor dando-lhe não só atributos e valorizando mas também criando condições materiais na sala de aula e mais condições que é um pouco difícil mesmo condicionamentos financeiros, mas apesar disto tudo tenho feito um esforço por exemplo nós tivemos dificuldades enormes mas temos uma melhor cantina, temos melhores bares, uma melhor papelaria, conseguimos criar outra eficiência através de alocar a privados de maneira que a escola tivesse e essas repartições tivessem mais qualidade, e estamos no sentido de melhorar ainda mais pensando futuramente como vamos resolver problemas da cantina para ter mais qualidade e melhorar a escola.

5B6. Todos eles são muito importantes. Mas acho que 1.º Tipo de Liderança da escola, a liderança é fundamental pelo envolvimento; 2.º Tipo de Gestão da escola, valorizando a gestão e liderança; 3.º Motivação/Satisfação do professor; 4.º Competência do professor. Estando tudo interligado.

5C1. A direção tem que acima de tudo criar condições para estimular o docente, valorizando-os na sua atividade de ensino de aprendizagem, a direção não tem grandes competências na parte de valorização

material, nem de estímulos materiais, tem apenas estímulos de outra forma, que é valorizando-os e indicando para determinados cargos, dizendo que o seu desempenho é bom, isso para nós já é uma forma de estimular, como disse não temos grandes formas de estimular, podemos direcioná-los para determinadas funções, que é uma forma de valorizar sabendo que estão a ser encaminhados e estão a ser valorizados, mas noutra parte infelizmente na questão de carreiras e vencimentos não pode interferir, mas também na parte de incentivos materiais também não tem qualquer interferência.

5C2. Infelizmente também as direções regionais a valorização material também não tem, portanto os vencimentos, a carreira não dependem apenas da Região, tem de começar a nível nacional, a sua valorização também depende da forma como incentivo na forma no sentido de criar condições de melhor acesso à profissão, melhor realização da profissão nomeadamente em relação aos concursos criando condições mais justas e ao mesmo tempo também criando condições no sentido de valorizar a sua formação profissional, através de formações que infelizmente não tem acontecido, que sido pelo menos difícil valorizar, e tornar mais facilitado no sentido, hoje um professor é obrigado a ter formação mas não pode deixar de dar as aulas, o que cria aqui um certo desfasamento. Nós internamente fazemos permutas e substituições, que pode dar aula no dia seguinte e no outro dia combinando por unanimidade com os alunos que é uma forma, mas há aqui uma contradição, queremos mais e melhor formação, mas ao mesmo tempo dificulta-se o acesso a essa formação, aqui a situação podia valorizar e podia melhorar esse acesso de acordo com determinadas condições, os professores têm de dar aulas, mas podiam dar aulas mas fazer um sistema diferente é uma questão de pensarem e refletir.

6A1. Eu nunca fui muito adepto das novas oportunidades como estava equacionada e a ser implementada aliás tanto assim um Governo que suspendeu as novas oportunidades. Acho eu é importante as novas oportunidades, acho que toda a gente tem direito às novas oportunidades, mas tem que ser uma coisa qualificável, exigente, o que estava a ser feito era apenas um meio para fora muitas vezes, quase que valorizavam muito mais a experiência e depois havia aqui um desfasamento em que os alunos estavam equiparados aos alunos que andaram na escola esforçando-se, havia aqui um desfasamento entre o esforço de um jovem que tirava o 12º ano e um jovem que abandonava o ensino, tinha a sua experiência apresentava-se num centro de formação era feito uma prova, entrevistas e depois valorizavam muito, muito a parte da experiência, o que é importante, mas não pode ser, não se pode por em causa desvalorizar aqueles que tiveram um percurso normal e tanto se esforçaram, havia aqui uma certa situação de facilitismo que até prejudicava e não estimulava os jovens que tinham o seu percurso normal e com esforço, não tenho e a escola e nós professores da Jaime Moniz nunca participamos nessa questão das novas oportunidades esses núcleos foram colocados fora, havia na Escola Hoteleira se não me falha a memória, mas não posso pormenorizar muito sobre a questão dos recursos, podíamos, realmente podíamos pensar é verdade podíamos pensar em locar os recursos humanos para uma experiência destas porque a escola realmente podia ter promovido uma experiência destas mas devido à sua complexidade devido ao acesso ao ensino superior, devido à nossa matriz que é o ensino superior essencialmente quase 90%, a exigência de exames e a preparação isso é uma dificuldade e já temos aqui como sabe, já temos 90% para o ensino superior e apenas 10% para profissionais e para CEFS que é uma alternativa que nós damos aos alunos.

6A2. Eu não posso responder a essa pergunta na medida em que não tenho experiência de proximidade de ter um programa novas oportunidades eu não sei como ele está a funcionar, tenho uma ideia geral de como funcionava, mas não sei como está e, portanto, não sei como está nesses núcleos nesses centros de novas oportunidades como é que é feita a gestão dos recursos humanos eu não tenho esse conhecimento, portanto...

6B1. É uma pergunta que também que para mim é difícil de responder apesar de como disse acho que é importante as novas oportunidades. Todos nós temos um menu, mas devemos diversificar os menus porque como disse sou adepto desde muito cedo de diversificar os elementos acho que devemos, acho que essa questão do ensino devemos diversificado foi um erro para nós, embora os alemães já ultrapassaram essa fase têm um tipo de ensino diferenciado, cursos diferenciados e têm tido melhores resultados na qualificação dos jovens, nós somos muito formais continuamos a pensar que todos têm que ter o mesmo menu e portanto isso falha, quando se pensa que todos têm a mesma oportunidade pensando que é justo, não é, estamos a discriminar, há alunos que têm uma maior predisposição para determinado curso, outros mais para a parte teórica, outros para a parte prática ou para outras atividades portanto ao colocá-los todos no mesmo patamar estamos a discriminar assim que se pode dizer a especificidade de cada um e portanto esse ensino unificado já desapareceu no país continuando a ter o sucesso mais ou menos igual mas devíamos apostar muito na

diversidade de cursos nomeadamente no ensino profissional, os CEFS e outras formações que são importantes para integrar e para que tenhamos o país 100% com sucesso, e para que não haja discriminações.

6B2. É claro que há uma parte que é da tutela, somos tutelares e portanto as determinações são da tutela mas logicamente que internamente a escola tem um papel fundamental na gestão, no sentido de estimular os professores para novas experiências, novas oportunidades e inovações portanto acho que nem sempre temos essa questão mas tenho tentado fazer e até criar uma espécie de um pequeno núcleo onde realmente ali fossem conhecido todos os processos inovadores que a escola falha e tem muitos e não conhecemos que é uma pena que é um desperdício há muitos colegas que fazem experiências novas e inovadoras e nem sempre toda a gente conhece, realmente tenho tentado ver se conseguia arranjar um núcleo onde realmente se pudesse incentivar a inovação e ao mesmo tempo dar conhecimento daquilo que se está a passar na escola, na parte micro que é a sala de aula, Há experiências interessantes e deviam ser realmente conhecidas e participadas.

6B3. Difícil pelos conteúdos educativos como sabe, tendo um país ainda muito burocrático e tudo isso depende do Ministério da Educação, na própria Região da Madeira tem apenas uma pequena abertura nos conteúdos, mas naquelas disciplinas nomeadamente a história, a geografia, disciplinas que são mais ligadas à componente regional, porque de resto também é complicado porque como existe o sistema de exames, e hoje em dia as provas de aferição, logicamente os conteúdos devem ser os mesmos sob pena de realmente os alunos, se o exame é o mesmo, se o exame de aferição é o mesmo logicamente poderia haver uma diferenciação, portanto essa questão dos conteúdos que é muito importante, haver uma inovação, devia haver um núcleo duro realmente para um exame por exemplo, mas de resto poderia haver uma certa liberdade para que houvesse essa tal inovação dos conteúdos adaptados à escola, à qualidade da escola à realidade do local da região que é muito difícil conciliar essas duas coisas mesmo que existam estas premissas, que é realmente o exame de aferição, portanto tem que fazê-lo igual a qualquer depende do ministério e o exame igual segundo o ministério.

6B4. Essa pergunta também não é fácil porque eu tenho algum conhecimento da formação superior, portanto como disse já contestei na medida em que acho que o processo de Bolonha foi uniformizado até com uma certa lógica para permitir a deslocalização no espaço europeu isso é normal, é importante para evitar barreiras burocráticas de equivalências, tudo isso dificulta a mobilidade no entanto a meu ver o processo de Bolonha houve a generalização acho que foi demasiado simplificado acho que tem aspetos facilitistas e que acho que a valorização dos recursos humanos acho que perdeu muito na parte científica essencialmente, pode ter uns aspetos positivos que o aluno é mais praticamente o gestor do seu processo de ensino de aprendizagem não é apenas um reprodutor, reproduz aquilo que o professor diz, ele é muito mais obrigado a refletir a ter o seu percurso, isso é importante no crescimento do aluno também a não ser que tenhamos um autómato mas penso que devia haver mais uns anos, aliás porque isso é normal porque existem problemas de trabalho e quanto mais cedo acabar a formação mais candidatos há ao trabalho, isso ainda dificulta mais a questão do desemprego, portanto acho que devia haver um maior, pelo menos 5 anos ou mais entre o 1º ciclo, o 2º ciclo é uma especialização, e portanto não há dúvida que houve uma maior oferta formativa, felizmente e que venha em conta aquilo que defendo que é a diversificação, devemos diversificar para haver maior inclusão, a diversificação é mais abrangente, portanto em relação aos recursos humanos penso que não houve grandes alterações substanciais, o país continua com problemas de sucesso dos alunos, problemas de integração e temos muitos recursos humanos altamente capacitados e valorizados e estão no desemprego, penso que devíamos valorizar/entrar num sistema de uma forma de enquadrar os professores porque temos muitos no desemprego na medida que houve uma diminuição demográfica, houve esse desfasamento, mas devíamos criar condições para colocar esses professores, sendo que são uma matéria prima excelente, ao serviço da escola para valorizar o contexto escolar e as aprendizagens e todos os novos desafios que a sociedade hoje em dia solicita e que nem sempre os professores estão devidamente habilitados para isso, a tal interdisciplinaridade.

6C1. Logicamente que hoje as escolas têm já um site, já comunicam mais com o exterior, têm a imprensa, hoje temos essa preocupação de não estarmos fechados sobre nós próprios, não somos uma redoma de vidro, a escola é que tem de estar aberta ao exterior, dar a ideia do que se passa na sua escola, nós damos à opinião pública os resultados dos exames, os rankings, nós fazemos uma análise, uma perceção disso, sobre conferência sobre formação, sobre o que passa na escola nós damos conhecimento aos órgãos de informação, os Pais também são chamados à escola pelo menos três vezes ou mais para receber as notas e conversar com o

diretor de turma de forma obrigatória nos três períodos, além do encontro intercalar a meio do primeiro período, portanto são quatro vezes, não só para receber as notas mas também para conversar com o diretor de turma para saber como é que a escola funciona, os pais não podem estar longe porque a escola sem o apoio dos pais têm mais dificuldades em exercer a sua função os Pais são fundamentais, a proximidade dos Pais é muito importante embora seja difícil, não só porque a escola é muito complexa é enorme, não só porque os Pais também têm o seu emprego e é difícil ir à escola e vemos isso na proximidade que o diretor de turma tem com os Pais, o diretor de turma tem de receber uma vez por semana os Pais, e nem sempre tem grande assiduidade dos Pais, mas isso compreende-se, porque têm o seu trabalho, têm a sua vida é difícil, nem sempre as obrigações permitem, e justificam as faltas, os funcionários públicos cumprem melhor a situação, mas a nível do ensino privado é mais difícil, e portanto a escola tem que estar aberta ao exterior para que os pais e a sociedade civil percecionem a escola de uma forma diferente, que a escola é fundamental e hoje na região penso que a opinião pública têm uma boa perceção das escolas, claro que nem sempre a mais correta, mas na maioria quando fazemos os inquéritos eram os Pais que valorizavam mais os professores, portanto são eles que mais participaram e eram eles que compreendiam melhor e achavam que a escola estava bem organizada e funcionava bem, ao contrário dos professores que muitas vezes que têm de perguntar aos alunos que têm melhor percentagem, os que têm maior percentagem no sentido de valorizar a escola foram os Pais dos alunos.

6C2. Isso também repare, tem de haver uma relação recíproca, os agentes políticos têm que valorizar o ensino, a escola antes de mais, ainda ontem acho que há uma desvalorização da escola, muitas vezes percecionada pelos agentes políticos que deviam ser os primeiros a valorizá-la, dizem abertamente sim, teoricamente, mas na prática não fazem isso, enquanto o liceu que é uma escola de referência o edifício classificado está excluído dentro da escola, como é que chegamos a este ponto?, como é que é possível chegar a um esquecimento, e portanto nós temos feito da escola também no sentido de chamar a atenção das entidades que é necessário valorizar, melhorar a escola, ter melhores condições, portanto nós docentes, nós diretores temos que também dar a perceção aos responsáveis que a escola é um legado fundamental e tem que ter boas condições para quem está cá a exercer a sua função com dignidade e excelência, portanto essa relação tem que ser recíproca, não basta os jornais dizer que o ensino e que a escola é um espaço fundamental, que há paixão pela educação, mas na prática tem que haver uma corelação entre aquilo que se diz e aquilo que se faz e portanto nem sempre isso acontece, portanto essa valorização essa perceção dos políticos, não é só dada por nós todos, professores também têm que realmente notar pela sua valorização, pela sua competência, repare isto também é muito importante na questão dos resultados, quando os políticos às vezes acusam as escolas que não têm bons resultados no ranking, é verdade os rankings valem aquilo que valem, os rankings são apenas uma pequena expressão do que se passa na escola, nem todos os alunos fazem exames é só pelos alunos e o exame é apenas uma pequena expressão, porque eles estão aqui o ano inteiro, nós temos processos complicados dentro da escola e que nós conseguimos integrar os alunos, o processo de integração é muito complexo, o exame não reflete, reflete um pouco porque se o aluno, se a escola é boa, se os resultados são péssimos há qualquer coisa errada, tem que haver uma relação estreita entre uma coisa e outra, não acredito que uma escola de excelência em época de exames é uma tragédia, portanto um fracasso total, tem que haver uma relação, mas os exames esperam uma pequena parte de todo o processo complexo difícil, que é o processo educativo, há muitos variáveis muitos variáveis que têm de ser todas elas bem geridas para termos realmente uma escola, temos que valorizar os professores, temos que valorizar os funcionários, temos que ter condições materiais excelentes, temos que motivar os alunos, motivar os professores, portanto há aqui um conjunto de variáveis que têm de ser todas confluentes de maneira a que a escola seja uma referência, portanto a qualidade da escola também é bom na prestação dos políticos imaginamos que numa região se a escola funciona bem, se tem bons resultados logicamente que a perceção é positiva, se for ao contrário, logicamente que é mais difícil, mas também tem que haver da parte deles essa relação e essa coresponsabilidade.

6C3. Penso que pode haver aqui uma certa dificuldade porque eles podem achar a escola um pouco teórica, um pouco fora da idade contextual onde estão envolvidos, que normalmente essas críticas que nos fazem, estão na teórica e quando saem para a vida ativa têm aquela dificuldade que falta a parte prática, logicamente que tem havido já e como já lhe disse um conjunto de ofertas que já vão mais para a parte prática, os profissionais, os CEF'S e os cursos ligados à vida ativa têm outra componente prática, portanto temos que saber gerir, saber contextualizar essas duas coisas, mas não só a escola o problema é também do ministério, os currículos não somos nós que fazemos e portanto penso que pelos agentes económicos valorizam a escola mas penso que tem essa ressalva, essa desconfiança que exatamente a escola tem vida muito teórica e que depois o mundo de trabalho não se compadece com a teoria, no trabalho há uma coisa muito mais real, prática, portanto tem que haver uma confluência e um equilíbrio entre estas duas componentes.

6C4. Sem dúvida, tanto que tem que haver esse envolvimento, todas as escolas, associações de pais, associação de sindicatos são muito importantes porque no fundo, repare, cada uma delas procura uma forma compartimentada de defender os interesses das pessoas envolvidas. As escolas tratam dos alunos que tem os professores e os funcionários, a associação de pais querem que a escola tenha mais qualidade, que seja uma escola de referência e uma escola de excelência, os professores lutam pela qualidade dos professores e pela sua requalificação, pela sua valorização material e não só, portanto se houver uma confluência bem orquestrada de todas essas organizações logicamente que o sistema regional pode melhorar porque o que não pode haver é aqui areias nessa engrenagem, portanto quando os sindicatos que devem se ocupar com algumas realidades específicas se intrometem noutras logicamente que isso cria problemas mesmo em relação às escolas e mesmo em relação aos pais, os pais querem realmente que os alunos tenham qualidade mas que não estudam, querem interferir no processo de aprendizagem isso já é algo que não é correto, portanto vai criar dificuldade na engrenagem, porque os pais têm de preocupar-se com aquilo que a escola deve oferecer ao seus educandos, a segurança, qualidade de ensino de aprendizagem, valorização dos docentes, dos alunos, mas o processo de aprendizagem depende muito de certo professor e da escola portanto a questão da classificação não podem interferir nisso, seria criar um facilitismo, para os pais isso pode ser a maneira de desenvolver as notas mas sem estudar, para outros não, para outros acham que a escola deve ser exigente para preparar os seus filhos, portanto há aqui até contradições e portanto tudo isto tem que ser bem harmonizado, tem que haver uma organização dos interesses de maneira que todos eles tenham como tema fundamental o aluno, é ele que temos que salvar porque é para ele que os sindicatos vão usar os professores, os pais vão usar os alunos a tentar que realmente tenham um ensino de qualidade, vão valorizar o sistema regional e os professores logicamente se têm excelência no seu processo de aprendizagem também vão valorizar o sistema regional, portanto tudo isso logicamente que esses intervenientes em consonância, harmonizados lutando pelos interesses mas tendo como fim último o aluno, o processo do aluno logicamente que isso é importante para a avaliação do sistema.

6D1. Logicamente que deveria e deve ser como um facilitador, temos tido aqui aspetos positivos, a proximidade que existe entre os governantes a tutela e as escolas, é muito importante ter essa proximidade, nós temos problemas que facilmente contactamos e tentamos resolver, ao contrário do continente que existe uma ausência como assim se pode dizer, uma distância enorme e quase não há essa ligação, essa proximidade. A questão por exemplo de tentar atuar algumas questões da região de que é possível nomeadamente por exemplo o sistema de gestão é diferente, tivemos alguma diferença ao nacional, há uns positivos e outros negativos mas existem aspetos positivos, a forma como se está a gerir o edifício regional, as escolas, a direção das escolas, a gestão dos professores tudo isso é muito importante, a região conseguiu encontrar melhoria no acesso dos professores à profissão por exemplo no continente um professor está no Minho depois vai para o Algarve, aqui felizmente existe uma maior mobilidade, há mais proximidade em mobilidade isso facilita o desempenho do professor, em relação portanto à parte de carreiras logicamente que existe algumas pequenas nuances, mas a carreira é nacional por causa da mobilidade, em não dificultar a mobilidade, há todo um conjunto de fatores, logicamente que a autonomia é sempre boa, a autonomia se for bem gerida e bem implementada só tem valor, vem de encontro às nossas especificidades da região, portanto nós procuramos valorizar a autonomia para resolver aquilo que mais que ninguém conhecemos, e portanto a distância não resolve, a proximidade resolve mais facilmente, não quer dizer que se tenha de utilizado o máximo da melhor forma a autonomia, pode haver aspetos que deviam ter sido já equacionados, portanto devemos explorar o mais possível as virtualidades da autonomia para que a Madeira realmente tenha melhores condições no edifício educativo regional.

7A1. Nada a registar.

2.7. PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO D3

3A1. Ligada à cultura organizacional existem claramente os valores, a missão e a visão da organização. Tudo isto faz parte de um bolo comum. A gestão de recursos humanos forçosamente tem de ser canalizada tendo em conta os valores da organização. Por exemplo, a responsabilidade, a ética profissional (falando dos nossos), tudo isto tem de ser sintetizado em termos da gestão de recursos humanos, orientada sempre de acordo com a cultura organizacional da própria instituição.

3A2. Sobretudo quando as instituições são novas, quando elas estão a crescer. A cultura organizacional está pensada, mas não está enraizada, e são as pessoas que vão trabalhar e vão criar essa mesma cultura organizacional. A cultura organizacional, quem a cria são as pessoas, não é uma coisa abstrata que existe num texto muito bonito.

3B1. A nossa situação, como expliquei, é uma situação *sui generis*, em que os processos de gestão estão claramente identificados, com fluxos de trabalho, com instruções de trabalho, estando claramente definido quem faz o quê e como é que faz, por forma a minimizar os conflitos entre o trabalho dos docentes, propriamente dito, e o trabalho de suporte organizacional, na parte da gestão de recursos humanos, na parte administrativa e na parte financeira.

3C1. Esta instituição tem uma coisa que se chama as matrizes de competência, em que é definido o perfil da função, que competências é necessário ter para ocupar aquele posto de trabalho. Depois fazemos um paralelismo com as competências reais da pessoa que ocupa esse posto de trabalho, do *gap* de competências que existem saem as necessidades de formação para esse colaborador. Temos sempre uma avaliação de competências exigidas para a tarefa, competências que são necessárias o trabalhador ter, e são trabalhadas anualmente estas matrizes. Por forma a termos a fotografia da situação real para o exercício daquela função. O que é necessário, o que é necessário saber, e que competências os nossos trabalhadores têm.

4A1. Aqui na instituição temos dois processos de recrutamento de professores/formadores. O processo dos professores normais, da Secretaria de Educação, é igual ao do Ministério, e claramente conhecer o perfil da função a concurso é muito avaliação curricular e muito pouco as questões relacionais ou outras. Assim características especificam imiscuem-se nas características pré-definidas no grupo de recrutamento para o desempenho da função. Outra coisa é para os formadores, que também são professores, mas assumem a função de formadores. Aí sim, nós vamos mais à descrição da função do formador. Não basta ser um licenciado em engenharia mecânica, por exemplo, para ser formador da área da mecânica, é preciso ter mais coisas para além disso. Isso aparece descrito nos avisos de recrutamento.

4A2. Aptidões, acho que não. Experiência e competência dos candidatos sim, através da avaliação curricular e do tempo de serviço.

4A3. Neste caso acho que é mais legitimador dos processos tradicionais. O selecionador é apenas em alguns grupos de recrutamento.

4A4. Aqui no instituto, se estivermos a falar do pessoal docente, são acolhidos diretamente pela adjunta na área pedagógica e depois temos sempre uma reunião geral com os professores. Depois há reuniões intercalares entre os professores e os coordenadores do módulo.

4A5. A equipa docente desta escola, e são à volta de 70, sendo que de quadro só temos dois, todos os outros vêm cá parar em processos de mobilidade, pelo que todos os anos há gente nova a entrar, há sangue novo. A ligação dos professores é feita, quer através das boas instalações que fornecemos aos professores, temos uma sala de professores magnífica, talvez das melhores que há aqui na região, onde eles podem conviver. Além disso a formação profissional pelas suas características próprias, tem de haver muito trabalho de equipa, tem que haver muita ligação dentro do corpo docente. Pelo que a socialização acaba por ser uma coisa que faz parte do nosso funcionar normal. Não é como uma escola regular em que o professor de português só vai dar português e depois já não vai ter de articular com as outras disciplinas. Aqui tudo é trabalhado em conjunto, o que obriga os professores a fazerem reuniões semanais.

4B1. Eu acho que como qualquer processo formativo a formação tem de ser contínua. Fazer um processo de formação de professor estanque, não considero que tenha uma melhoria de desempenho na escola. Aqueles professores que procuram a formação ao longo da vida, e que vão fazendo as formações não só pensando nos créditos que possam ter por causa da avaliação de desempenho, mas sobretudo por causa da melhoria de competências que vão ter advindas das formações que fazem, aí sim já se vê uma melhoria do desempenho da escola.

4B2. Na realidade do instituto, porque nós trabalhamos por ano económico, e a avaliação dos professores é por ano letivo. Nem sempre são muito coerentes porque temos de pegar nos objetivos estratégicos da instituição que é para um ano civil e temos que transformar esses objetivos estratégicos em objetivos que são partilhados em dois anos letivos. É um trabalho difícil, não há coerência automática, têm de ser trabalhados no sentido de transformar os objetivos estratégicos em objetivos para ano letivo, o que nem sempre é fácil.

4B3. Eu diria que a forma como ela está definida é sim, mas a prática do que se entende por avaliação, tem desvios.

4C1. Neste momento este é um problema grave da função pública. O que é o desenvolvimento da carreira? Podermos ascender ao escalão superior? Está tudo congelado. Neste momento não.

4C2. Em relação à parte dos docentes não. Em relação à gestão (administração) não docente do instituto, sim.

4C3. Não, na administração pública infelizmente não. Tentou-se com o SIADAP, mas não resultou.

5A1. Se pensarmos numa gestão de recursos humanos, não apenas como uma gestão administrativa, em que faz a gestão do registo biográfico do professor e dos salários. Se pensarmos numa gestão de recursos humanos também numa parte de motivação aí sim. Porque professores motivados vão trabalhar melhor com os seus alunos. Se falarmos numa gestão de recursos humanos que em muitos organismos públicos está associada, que é uma gestão administrativa dos recursos humanos, não tem ligação direta.

5A2. O planeamento em termos de gestão de recursos humanos tem de estar bem afinado dentro de um estabelecimento de ensino, senão pedimos mais ou menos recursos do que aqueles que efetivamente precisamos. A questão do material pedagógico já não está tão relacionada com a gestão de recursos humanos, mas mais com a questão de planeamento da própria organização.

5A3. Sim, claramente. Dependendo do corpo docente que nós temos, dependendo das características do corpo docente que nós temos, podemos inovar em termos de técnicas pedagógicas, ou apresentar projetos diferentes. Depende muito das pessoas que temos à nossa frente, e isso claramente tem a ver com a própria gestão.

5B1. Para além de conhecer muito bem a matéria que ele tem de lecionar, eu acho que ele tem de ser alguém com muita empatia. Muitas vezes é preciso se colocar no lugar do aluno, compreender as suas necessidades, compreender que ele é um ser individual e não 18 cabecinhas iguais à frente. Um bom professor, eficiente, é aquele que para além de dominar os conhecimentos científicos, tem também uma componente humana que lhe permite interagir com os alunos, se transpondo um pouco para a sua realidade.

5B2. Se for só competência científica existe relação quanto baste. Posso ser muito competente cientificamente, mas não tenho as outras competências sociais, pelo que não vou ser um bom professor.

5B3. Não só. A motivação e satisfação de um professor não está só relacionado com fatores intrínsecos, mas também com os fatores que estão no meio ambiente, as condições que a própria escola lhe dá, o seu processo de carreira. Não é só uma questão de auto motivação relacionada com a sua eficiência.

5B4. Tentamos que exista, tentando oferecer aos docentes todas as condições que são extrínsecas o melhor que conseguimos. Sabemos que no momento que se vive, o ideal é impossível, mas estamos a trabalhar no sentido de criar mais meios, tais como mais materiais para conseguirem trabalhar nas formações tecnológicas, mais informação.

5B5. Como em qualquer organização. Para mim as características dos líderes têm influencia no desempenho de qualquer organização, seja uma escola ou uma empresa.

5B6. 1.º Motivação/Satisfação do professor; 2.º Competência do professor; 3.º Tipo de Liderança da escola; 4.º Tipo de Gestão da escola.

5C1. Atendendo a que a gestão de carreira dos docentes não depende das escolas, depende da Secretaria de Educação, a gestão da escola só pode intervir em pontos muito precisos, tais como facilitando a ida a formações, incrementando a participação em programas europeus, como o Erasmus+. Não tem impacto direto na política, nem pode ter porque isso é da tutela, mas nas questões mais operacionais que possam contribuir para uma maior valorização dos próprios.

5C2. Claramente pelo desbloquear das carreiras, que é o aspeto principal. Não quer isto dizer que toda a gente teria direito à progressão de 4 em 4 anos, mas estar aberta esta via de possibilidade, baseado no mérito e no desempenho. Tirando isto acho que é muito importante os encontros de docentes, haver momentos em que as pessoas da mesma classe, encontram-se ou trocam ideias, quer sejam conselhos diretivos, quer sejam docentes em termos gerais, e isso pode ser pela criação de vários momentos em que as pessoas se encontram, como em seminário, etc.

6A1. Ser um professor num centro novas oportunidades (agora centro qualifica, que é a nova designação) e ser professor num modelo normal de ensino, é completamente diferente. A visão da situação é outra. Num centro qualifica nós vemos aquilo que a pessoa tem e tentamos tirar, puxar cá para fora. Enquanto numa situação de sala normal é o contrário, o professor vai transmitir saber. Sei isto porque o instituto tem um centro qualifica já há muitos anos, é muito difícil para os professores no início dos processos conseguir fazer esta transição, eu estou aqui para ensinar ou eu estou aqui para “desocultar” conhecimentos. Ainda bem que este programa “novas oportunidades”, agora programa qualifica, voltou ao de cima. Na região esta área tem sido muito trabalhada, mas aqui a gestão de recursos humanos é muito importante, mais na formação de equipas dos docentes que vão trabalhar nestes centros, pois a postura tem de mudar.

6A2. Muito importante é a estabilidade das equipas. Pelo que já falamos sobre as especificidades do que é ser um professor num centro qualifica, é muito importante mantermos uma equipa coesa e permanente. Porque se a cada ano letivo entram e saem professores novos, os processos de validação de competências, não está diretamente relacionado a um ano escolar, um adulto pode levar 6 meses a fazer um processo, outro pode levar nove meses, outro pode levar um ano, se estamos sempre a mudar equipas até aquele próprio adulto vai passar por vários docentes, o que é contraproducente. Claramente a gestão de recursos humanos é muito importante para o sucesso deste programa.

6B1. Neste momento acho que sim. O sistema nacional de qualificações já está pensado para atingir este leque diversificado, isto é, a diversas modalidades de formação que os jovens podem passar, e também já está articulado com as competências do próprio pessoal docente.

6B2. O papel da gestão da escola, é claramente, nesta altura, um papel de facilitador, isto é, permitindo ao corpo docente desenvolver as suas capacidades, desenvolver novos projetos, etc. aqui não é um papel orientador, mas um papel mais facilitador.

6B3. Na área da qualificação profissional, e não vou falar do ensino regular porque eu não sou professora de carreira, eu sou da área da formação. Na área da formação em relação aos conteúdos há muito a fazer, porque normalmente o que nós temos são objetivos pedagógicos e resultados da aprendizagem, depois os conteúdos cabe a cada formador desenvolvê-los. Depois depende de formador para formador, por vezes o sucesso é muito grande pois consegue-se dentro daquela disciplina trazer os conteúdos para a realidade daquele grupo, outras vezes não conseguimos chegar lá.

6B4. Ao longo dos anos tem havido uma grande aposta na formação de docentes, pelo menos aqui na Região, para trabalhar com diferentes públicos alvos. Um aluno que escolhe o ensino regular, não tem o mesmo perfil nem tem as mesmas necessidades do que um aluno que escolhe o ensino profissional. Ainda dentro do ensino profissional, existem por exemplo as modalidades de formação que são os cursos de aprendizagem, que são os que o instituto trabalha, em que os jovens estão simultaneamente nas empresas e no centro de formação. Isto

obriga o docente, porque eles vão para as empresas e trazem dúvidas, portanto o docente tem de estar muito bem preparado, porque não é “eu é que sei a matéria, eu desbobino”, é eles trazem questões práticas que precisam operacionalizar. Isto muda a postura do docente dentro da sala de aula e até a necessidade contínua de atualização, eu estou a falar mais na área técnica do que na formação profissional. Portanto é muito importante que haja formação específica para estes docentes que trabalham nestas modalidades de formação diferentes, como sejam os cursos profissionais e os cursos de aprendizagem.

6C1. Apesar de isto ser uma escola, as escolas são organizações, e têm como seu principal objetivo a satisfação dos seus clientes. Sejam eles os alunos que estão cá dentro, sejam os pais dos alunos, sejam eles as empresas que procuram os jovens que saem da formação profissional. Neste contexto, a gestão dos recursos humanos é sem dúvida, um dos elementos fundamentais dentro do processo organizativo.

6C2. Normalmente faz-se isto medindo, e fazendo chegar à tutela essa medida dos nossos objetivos. Por exemplo, nós fazemos anualmente a medição da satisfação dos nossos formandos. Claramente o observatório de educação regional trabalha os nossos dados e esses são enviados à tutela. Tudo aquilo que fazemos em termos do instituto está sempre ligado a objetivos estratégicos, a objetivos operacionais, que são sempre medidos, que têm uma medida associada. Esses resultados fazemos chegar à tutela, é a forma que nós temos de comunicar.

6C3. Aqui tem a ver muito com formarmos para o mercado de trabalho. Como formamos para o mercado de trabalho, temos de estar sempre em contacto com o mercado. Não vamos formar tendo em conta o corpo docente que temos, por exemplo, vamos formar de acordo com o que o mercado procura. Temos várias vis de trabalhar essa forma, aqui na escola nomeadamente através do conselho da comunidade educativa temos os representantes dessas instituições, mas para além disso, lá está o medir e o avaliar constantemente, nós temos um inquérito da satisfação das empresas que trabalham connosco, que recebem os nossos formandos, com diversos itens, por exemplo, se consideram que os conhecimentos adquiridos no centro de formação, vai ao encontro do que eles precisam nas empresas, se a forma como operacionalizamos a formação em contexto de trabalho é a mais adequada. Assim há sempre uma ligação direta entre o instituto, aqui uma escola profissional, com o tecido empresarial.

6C4. Aqui vamos bater à importância das pessoas. Os órgãos existem. Existe o conselho da comunidade educativa, existe o conselho regional de educação. Formalmente eles existem, mas só funcionam se as pessoas que estiverem nesses órgãos derem vida aos órgãos. Há escolas em que os órgãos funcionam e há outras escolas em que os órgãos não funcionam tão bem, mas isso tem claramente a ver com as pessoas que os compõem.

6D1. Falo só da área da formação profissional que é a que eu conheço. Tem sido muito importante esta questão da autonomia regional porque, entretanto, nós podemos nos dar ao luxo de observar o que é feito a nível nacional e depois adaptar à nossa realidade. Por exemplo a portaria que regulamenta os cursos de aprendizagem, a portaria que regulamenta os cursos EFA, existem a nível nacional, mas porque são portarias não têm aplicação direta na Região. A Região necessita legislar nessa área. Nós aproveitamos o que de bom se faz em Portugal continental e criamos algumas nuances que têm a ver com a nossa condição de Região Autónoma. Aí claramente é uma mais valia para os processos.

7A1. As políticas públicas são traçadas por pessoas, as políticas públicas não surgem do nada. Os próprios decisores políticos são pessoas e como pessoas podem ser influenciados por vários meios. Portanto cabe a nós, atores principais neste processo exercermos a nossa influência perante os decisores políticos, pois eles não estão sozinhos lá nas cúpulas.

2.8. PROFESSOR T1

3A1. Esta escola, antigamente, já foi associada a ser escola das artes e tinha aqui muitos docentes dessa área. Entretanto já não é. Esta escola, a nível da organização em si, ela é acessível, é leve, em que se consegue falar com toda a gente. Comunica-se bem. Eu estive numa escola pequena, em que toda a gente se conhecia e dizia-se nos corredores, temos reunião hoje. O grupo era pequeno, embora tivéssemos 5 turmas do 5.º ao 9.º ano, mas o grupo era pequeno e no grupo interagíamos muito bem. Depois no Liceu a história era outra, começando pela história do bar em que toda a gente conhecia a mesinha da esquina que era só de alguns.

3A2. Se colocarmos professores que não estão motivados numa determinada área, pois falando na minha área, há colegas que gostam de dar TIC, eu não gosto, se me puserem a dar TIC eu se calhar não vou dar o mesmo rendimento. Também se eles tiverem de dar redes ou programação já não vão estar tão à vontade. Isto depende da área em que se está à vontade. Quando fazemos os horários temos isto em atenção, mas em última instância é a direção que define os horários, eles têm a hipótese de se intrometer nisso, embora se peça com o pensamento de quem está mais adequado a uma disciplina. Eu de um ano para o outro, quando tenho continuidade dos cursos, estou a fazer os horários e uma pessoa diz que quer continuar, uma pessoa que está com vontade de dar, é melhor do que uma que diz, e fogo calhou-me um profissional. A diferença começa toda aí. Antes de entrar dentro da sala de aula já mudou todo o desempenho da turma já mudou aí.

3B1. Se for a negociação de problemas de horários começa primeiro por ser a hierarquia, quem está há mais tempo, quem está no quadro, essas coisas todas. Mas depois acaba-se por dizer assim, “olha eu tenho aqui uma disciplina que não gosto, não queres trocar comigo(?)”. Também aconteceu uma colega dizer, eu não quero isto, dêem-me isto, recusou um cargo e lá entre o grupo acabamos por nos entender, falando no meu grupo. A nível da escola, quando há estes conflitos, tenta-se usar aquilo que eu aprendi numa formação, o bom senso. Espera-se que o bom senso acabe por resolver. Mas sou membro do pedagógico e muita coisa acaba por ser resolvida lá, aquelas horas que se dá a mais a um grupo num ano curricular, tenta-se dar a outros noutro ano. Tenta-se gerir, mas como faço parte do pedagógico, pensa que vem e é o que está definido, mas isso é decidido e é tentado ponderar para que a gestão seja tanto quanto possível equitativa.

3C1. Isto de colocar as pessoas certas no lugar certo é um pouco aquela história de quem tem boca vai a Roma. Tens de ter boca, dizeres o que queres ou não queres, pois se ficares no teu canto, nunca vão saber que gostas daquilo. Se bem que na interação que temos com os colegas temos um pouco a noção de que as coisas podem ou não podem resultar. Eu, por exemplo, eu filtro um pouco o que algumas colegas me dizem em relação a alguns alunos, porque acompanho muito os alunos, e vejo nas reuniões como é que essas pessoas aceitam as observações, e que tipo de críticas é que fazem aos alunos quando dos outros ninguém faz. Há pessoal que às vezes não está na sua praia.

4A1. Não, é de informática, ponto. Tanto pode dar TIC's como pode dar as disciplinas mais complicadas de programação. Nós internamente sabemos, mas quando vai para público só sai a disponibilidade de um horário. Internamente sabe-se, pelo que se me disserem que há um horário no Liceu, de informática. Como devo conhecer algum colega lá, pergunto o horário que está a concurso é para quê? Quando se fazem os horários, sabe-se o que já foi atribuído e o que sobrava. Nesta altura consegue-se ver e consegue-se saber, mas quem concorre e chega cá vem às cegas.

4A2. Não. É a nota e a nota pode ser resultado de tanta coisa. Eu na universidade empenhei-me e fiz cadeiras, mas nunca fiz melhoria. Se calhar hoje pensava de outra forma, mas se calhar fazia o mesmo. Há coisas que eu vejo por mim, é que eu tenho alunos que se eu for a avaliar pelas notas das disciplinas, eles não são grande coisa. Mas depois quando eu vejo estes alunos em contexto de trabalho, em estágio, são completamente diferentes, aqui chegam em cima do toque de feriado, quando vão em estágio são os primeiros a chegar e ficam 5 ou 10 minutos à espera que a loja abra, e são certinhos. A mesma coisa acontece connosco, eu fui aluno dos tecnológicos de informática, e quando fui para a universidade nem tinha que estudar, porque aquilo saía naturalmente. Por exemplo, eu aprendi matrizes no 10.º ano. Quem é que aprende matrizes no 10.º ano? Por isso é difícil de avaliar com um modelo e um número cada um. Agora tens a avaliação que diz que és muito ativo, ou participaste, e aí és cotado numa interpretação do português. Porque se eu quiser dizer que fiz coisas fantásticas, o meu avaliador pode dizer que não, mas também rubricar tudo e andar. Não se consegue. É difícil de avaliar o desempenho de uma pessoa no total. No exemplo de um aluno, ele tem um mau teste, mas nós

sabemos que nas aulas ele até responde. Estamos condicionados aos parâmetros de avaliação e sabemos que ele merece melhor nota, mas estamos condicionadas aos parâmetros.

4A3. Eu acho que é selecionador. O que se entende por processo tradicional, cunha?

4A4. Assume-se que chegam no início do ano letivo e aí o acompanhamento não é feito da mesma forma. Temos sempre aquela reunião inicial de professores, que antigamente até se fazia tudo ao mesmo tempo, o que era uma confusão, mas agora optou-se por fazer a reunião geral em duas vezes. Divide os grupos em dois para ficar mais ou menos metade dos professores. Para fazer uma coisa mais próxima e menos confusa. E depois faz-se uma reunião de grupo. Quando um docente novo chega aqui, apresenta-se à direção e acaba por fazer uma visita guiada.

4A5. Na socialização, na interação, nós até interagimos muito bem. O grupo não é, embora tenhamos aqui um ou dois colegas que fogem um pedacinho da norma. São menos sociais, isto não se pode agradar a todos, nem todos podem gostar de todos. A nível de socialização temos o jantar de natal, temos algumas atividades organizadas cá, e até mesmo algumas atividades ou projetos que cá fazem, os colegas convidam outros colegas para também participarem. Por exemplo, há um projeto que é o “a minha escola é fixe”, ela volta e meia põe ali um grupo de professores a fazer uma coreografia de dança e acabamos por ter uma série de atividades cá dentro que funcionam e faz com que vamos interagindo mais do chegar aqui, dizer bom dia, dar aulas e vou-me embora. Outra coisa será o bar dos professores, que tem tido várias configurações até se chegar à atual, em que espaço para refeição, para conversar, para relaxar nos sofás.

4B1. Nisso, por ser do grupo 550, sou muito reticente nessa parte do processo de formação. Porque nós do grupo de informática, temos um problema que é o seguinte, nós já nascemos sabendo tudo o que é informática, pelo menos para quem faz a validação das formações. Para aí 90% das formações que existem na área da informática tem escrito, exceto para o grupo 550. Assim, na nossa formação pós universidade, a nível das formações que existe, acaba por ser deficiente para o meu grupo. Mas nisto eu tento ser o mais prático possível, não vou fazer uma formação de pinturas vitrais, que não me seja útil. Assim que me apareça alguma coisa que me seja útil eu vou, como foi o caso de uma formação que fiz em impressão 3D, que é uma coisa na qual queremos trabalhar, pois temos cá 6 impressoras no centro de inovação. O processo de formação poderia estar melhor organizado. Embora a escola tente e a comissão de formação tente promover a formação para todos, às vezes eu sinto que a escola tenta ser o mais abrangente possível, para o desempenho da escola, para as coisas que a escola precisa. Eu gosto de programação, mas não vou fazer uma formação em programação numa linguagem ou conteúdo que não me ajude para a planificação das aulas.

4B2. Acho que sim. Tenta-se fazer com que as coisas batam certo de ambas as partes.

4B3. Sim. Ninguém gosta de ser avaliado e ninguém gosta de ter má nota. Isto propicia que às vezes as pessoas deem um pouco mais de corda nos sapatos e que façam um pouco mais do que faziam antes, quando era só ter não sei quantas horas de formação e fechou para subir de escalão pelo tempo de serviço. Nessa medida está integrado e obriga as pessoas a pensarem naquilo que fazem. Eu tenho que fazer algo mais, tenho de estar articulado com as metas da escola, como será o número de alunos com positivas. Esta avaliação deve refletir sobre as coisas que o professor faz, pois ainda há uns que cá vêm porque cá vêm.

4C1. Neste momento não. Já fui orientador de estágio, sou coordenador, já dinamizei muito aqui na escola, e a nível da carreira, estou no patamar 1. Nem a situação de ter horas extra era atendida, porque depois dizia-se que como já tinha reduções por cargos, as horas extra já não eram remuneradas. A compensação é termos mais trabalho.

4C2. A estratégia da escola também vai mudando um pouco consoante a direção. Mas também estou a pensar num colega que já por algumas vezes pede uma licença sem vencimento. Ele tem uma empresa fora e prefere se dedicar à empresa e fazer os trabalhos por fora, mas quer à mesma ter a vaga. Então vem cá, dá aulas durante dois ou três anos e chegando à altura em que pode requerer outra licença, requer, e estamos aqui neste ping-pong. Por isto, se calhar não está perfeitamente harmonizado, porque a escola queria ter uma coisa estável, se calhara aí não há uma harmonia completa, pois os interesses pessoais ainda mexem muito.

4C3. Quais recompensas? Pode haver facilidade na escolha de horários. Falo por mim, pois tenho 3 filhos e a minha mulher que também é professora, leciona maioritariamente de manhã, eu peço para dar aulas à tarde. E até o dia de hoje que sempre cumpri as minhas obrigações aqui, tenho tido sempre essa benesse. Eu também sou contrário aos outros, eu peço uma coisa que ninguém quer que é dar aulas à tarde. Para eles é mais fácil dar alguma coisa que ninguém quer. Também temos a noção que conforme se pede pode facilitar ter ou não ter.

5A1. Pode. Nós damos aulas de TIC's ao 7.º e 8.º anos. Se eu colocar uma pessoa que não seja dinâmica, não torne as aulas interessantes, eles ao chegar ao 9.º ano não vão escolher informática como curso. Da mesma forma que se 9.º ano eles tiverem professores que são chatos a dar aulas, mais complicados, ou que não estejam motivados, vão para outra escola no secundário. Ou eles sabem que vão para a universidade, e eles sabem que vão apanhar determinado professor, em matemática ou física, eles sabendo disso, alguns dizem, eu não vou ficar aqui. Se calhar aí a rotatividade da disciplina não era má, impedindo que quem está no topo do grupo esteja sempre preso ao mesmo, aí a rotatividade podia não ser má, para libertar um pouco o stress e a previsibilidade. Acontece aqui termos uns colegas que são exigentes, se calhar um bocadinho de mais, ou uma exigência em conjunto com um certo distanciamento dos alunos, que faz com que os alunos acabem por transmitir uns aos outros que a coisa não é assim tão boa e os resultados não são assim tão bons, embora sejam resultados positivos se calhar conseguem afugentar os alunos. Penso que tanto melhor o resultado quanto mais adequado esteja um professor na sua função. E mesmo que eu avalie um professor, há coisas complicadas, eu não consigo avaliar o seu distanciamento ao aluno, não consigo avaliar a forma como ele interage com o aluno. Consigo avaliar os registos da aula, mas há muita coisa que não consigo avaliar. Ainda posso pensar que o aluno tem sempre a capacidade de avaliar e podia recolher a sua avaliação, mas se eles tiverem a noção do peso que tem a sua avaliação também podem não ser justos. Eu sei as minhas lacunas, aquilo em que eu falho, e sei que alguns alunos me vão dar manteiga, e outros como não vão à bola comigo, vão dar um cortezinho de cima a baixo. Os alunos avaliarem não é mal pensado, porque dava-lhes também uma responsabilidade, e dava-lhe um papel mais ativo, pois eles são avaliados em tudo e ninguém lhes pergunta nada. Eles são um saco de porrada ali. O problema é se depois eles também queriam bater.

5A2. Eu faço sempre, como diretor de curso, a sugestão de quem deve acompanhar a turma no ano seguinte. O executivo também tem a sua opinião. Tentam gerir entre os horários disponíveis que têm no grupo e o que existe para ser feito. Isto quando uma pessoa gosta e quer fazer determinadas coisas, acabam por dar a conhecer essa intenção. Eu pelo menos, faço uma proposta de horários, vejo os colegas que tenho, vejo aquilo que os alunos me dão de feedback, porque embora os alunos não avaliem formalmente, nós também conhecemos o que se passa com os colegas através do feedback que os alunos nos dão em conversas de esquina. Por exemplo, houve uma alteração de uma professora na turma, e eu que ainda não a conhecia, já sabia que ela era problemática, pois eles diziam que ela ia dar aulas lá para cima e bastava passar alguém no corredor para ela se baralhar naquilo que estava a dizer. Depois vi que era preciso lidar com a colega com muito cuidado, porque havia ali umas situações que a colega não geria da forma que se esperava.

5A3. Nas condições de aprendizagem, na criação de turmas e isso tudo, acho que há sempre uma aprendizagem nisto e a escola às vezes toma algumas opções que depois no futuro, conclui que isto é para repetir e aquilo não é para repetir. Nós já tivemos aqui uma turma de 9.º ano, porque isto é uma escola inclusiva, temos aqui os autistas, e a gente aceita tudo. Mas houve um ano que nós aceitamos um conjunto de alunos vindos de várias escolas e tiveram a ideia de juntar tudo na mesma turma. O monte de documentação desses alunos, só nessa turma, era superior ao do conjunto do ciclo em que a turma estava integrada. Não foi boa ideia. Era na segunda feira pelas oito da manhã fazerem revistas a alunos com garrafas de álcool, assim para começar a semana. Assim temos tido muito cuidados nas condições de acesso desde essa parte, e depois também acaba por influenciar tudo. Os professores que são atribuídos às turmas, acabam por influenciar tudo. Por exemplo, um bom diretor de turma, faz a diferença nisto. Há pessoas aqui, que sabemos serem bons diretores de turma, e um bom diretor de turma que acompanhe, que tenha aquele conjunto de interações com os alunos e que tente estar sempre presente, isso faz toda a diferença na forma como a turma funciona. Com o diretor de turma a coisas ficam bem definidas, e se ele for claro com o que pretende e estiver dedicado na sua função, as coisas funcionam porque se não funcionar ele aciona outros meios. É importante conhecer as turmas para saber a quem se entregam as turmas, e em especial o diretor de turma. Temos colegas que são sempre diretores de turma no 2.º e 3.º ciclo, e por alguma razão temos boa fama nestes ciclos.

5B1. Tem de conseguir levar os alunos ao seu rumo. Tem de conseguir transmitir informação e motivar os alunos minimamente para a aprendizagem.

5B2. Fazendo a analogia com a medicina. Um médico com excelentes notas, pode não ser o médico mais humano. Da mesma forma que o professor que tenha as melhores notas, possa saber a teoria toda, mas na prática não saber aplicá-la, da mesma forma de uma pessoa que vê as coisas de uma forma não tão matemática, tão linear. Isto pressupondo que a competência é o que ele sabe. Esperando também que um professor saiba muito mais do que aquilo que ele ensina. Nos de informática, há coisas que num instante nós estamos desatualizados, e ainda agora estava falando com um elemento da direção, que disse que estava lá e tinha de ir vendo coisas porque estava lá e num instante ficava desatualizado. No meu caso, eu senti que emburreci, quando fui orientador de estágio, porque não tinha que me preocupar com a matéria que ia dar, e com como os alunos iam querer fazer, ou como iam querer avançar, porque já tinha ali tudo calmo.

5B3. Eu tenho que dar uma coisa que eu gosto. Se eu der uma coisa que eu não gosto de dar, a minha motivação nunca vai ser a mesma. Se bem que apesar de eu não gostar de dar TIC's, a melhor experiência que tive foi dar TIC's a uma turma de 5.º ano, porque o meu grau de satisfação ao sair das aulas era uma coisa que não se descreve. Eu tinha alunos que eu acabava uma aula de 5.º ano e faziam fila para me vir dar um beijo. E era num sitio que o pessoal dizia não ser bom, mas eu fui, gostei e não me chateava de repetir, no Caniçal, há de tudo mas foi uma experiência excelente. A motivação e a eficiência. Se uma pessoa estiver motivada, se sentir que os alunos de alguma forma estão motivados e querem aprender as coisas correm lindamente.

5B4. Sim. Se a minha gestão for hierárquica, pela regra e não tiver em atenção as sensibilidades das pessoas, eu vou estar a por o pessoal a fazer coisas que não gostam e isto irá se refletir nos resultados. Não vou dizer que vou por os mais antigos, que têm mais experiência, a dar o secundário. Quando os mais antigos podem gostar imenso de dar aulas ao 3.º ciclo e fazer o acompanhamento da turma ao longo do ciclo. Lembro-me de um caso de um colega de educação física que eu pensava que era um pouco estranho, mas depois ao ver ao longo do tempo as coisas como decorrem com ele, eu acho fantástico a forma como ele leva as turmas dele desde o 2.º ao 3.º ciclo. Ele gosta de apanhar a turma no 5.º's anos e acompanha-los no crescimento. E se a escola não for sensível a isto, este colega não vai estar motivado para todos os anos mudar de turma ou dar uns anos que não quer. Se a gestão não for sensível, isso também acaba por prejudicar tudo o resto. Um funcionário insatisfeito, nunca vais render tanto como um funcionário que está satisfeito.

5B5. Completamente. A liderança tem um papel preponderante. Sem uma liderança digna desse nome, e uma liderança digna desse nome não é uma liderança prepotente. Porque há quem chegue a uma direção e diga que eu é que estou aqui, eu é que mando. Mas com a força certa na altura certa, faz toda a diferença.

5B6. 1.º Motivação/Satisfação do professor; 2.º Tipo de Liderança da escola; 3.º Tipo de Gestão da escola; 4.º Competência do professor. Porque ache que em qualquer sitio que a pessoa esteja, se estiver motivado, eu posso não saber tudo aquilo que vou dar, mas se eu estiver motivado eu vou à procura para descobrir. Eu motivado e satisfeito com aquilo que faço, eu rendo muito mais do que desmotivado. Daí que se eu estiver motivado eu vou à procura, vou perceber como é que faço determinados processos para depois conseguir explicar aos alunos como vou fazer isso. Se eu estiver satisfeito, se eu estiver motivado, a minha competência vai melhorar garantidamente.

5C1. Isto aqui há uma nebulosa. Eu sinto-me valorizado quando eles reconhecem o meu trabalho e forma que eles têm de reconhecer o meu trabalho é manterem-me a dar as disciplinas que eu peço para dar. Penso que começa por aí. E aí se eu estou motivado e se me reconhecem eu acabo por ter outro desempenho.

5C2. Isso o quê que podem fazer? Eles é que decidem para onde vão os professores, começa por aí. E como é que eles decidem? Pelas competências, pelos anos de serviço. Por aquelas formas matemáticas que são só números. Só conseguem sair daqui pelos destacamentos, pelos regimes de mobilidade. A escola tem de fazer a gestão com aquilo que tem no momento, não é pensar que eu vou conseguir dizer assim, para o ano mandem para aqui todos aqueles que estão motivados a dar informática. Não posso fazer isto porque depois vai dar um atropelo a uma série de coisas que as pessoas vão dizer que são as cunhas. Resumindo e concluindo, as escolas deviam ter uma forma de transmitir mais as coisas, as necessidades que as direções das escolas têm, em que podiam dizer que perderam um professor que lhe dava um jeito, porque ele demonstrou as capacidades para fazer determinada tarefa, e faz uma falta grande à escola. Se houvesse um mecanismo em que a Secretaria e as

Direções Regionais pudessem afetar as pessoas por aquilo que a escola transmite, seria bom a escola ter um peso maior na fórmula que coloca os professores.

6A1. Aqui nesta escola, adultos temos muito poucos, é quase zero.

6A2. Aqui penso que não se escolhe da mesma forma, pois eu por exemplo dou-me bem com uma faixa etária e com outra não tenho paciência nenhuma. Teria de escolher por um perfil mais relacional, de proximidade com essa faixa etária. Também há professores que lhes faz uma confusão cumprimentar ou relacionar-se com funcionários e que pode mostrar uma superioridade que pode não ser bem tolerada por alunos adultos, com uma vida feita. A atitude de ser professor e pensar que por isso é superior, é melhor dar aulas a miúdos do que a pessoas adultas, porque vai-se gerar mais conflitos. Um miúdo aceita porque se está marimbando, mas um adulto já está aqui porque o rendimento mínimo o obriga a estar para progredir ou está aqui porque precisa de atingir determinada meta para poder concorrer para um determinado emprego e essa parte aí já vai ser uma situação difícil de gerir entre os dois grupos, formandos e formadores.

6B1. Aqui, pela experiência que eu tenho, as pessoas que estão dando os profissionais só reclamam de uma coisa, que é a burocracia que isto envolve. Há pessoas que dizem que gostam de dar os profissionais, mas depois toda aquela papelada que têm de preencher, desmotiva. Os cursos parecem mais atrativos para os alunos, mas para o professor sobressai o aumento da burocracia. Mas também há uma coisa positiva nos profissionais, pois eu estou a dar os profissionais, e se eu precisar de faltar não preciso meter um artigo para descontar nas férias, pois como eu tenho que repor a aula, eles não me marcam falta. Eu tenho é de dar a aula e fazer aquilo tudo direitinho. Isto não acontece nos cursos normais, em que a falta ou é justificada ou é perdido um dia de férias. Acaba por ser uma recompensa, pois se faltar posso repor noutro dia e não preciso perder o meu dia de férias.

6B2. Esta inovação pode sofrer o contributo dos professores tal como da direção da escola. Nós aqui na escola temos um curso de CEF's e outro de modista. Assim o grupo de informática olhou para isto e pensou que tinha aqui um espaço em que estamos a perder alunos porque não têm uma alternativa. Assim, porquê que não se propõe um CEF de informática para aqueles alunos que estão perdidos e não querem ser carpinteiros nem modistas. Assim, professores e direção, em conjunto, acabamos por inovar. Por exemplo, os cursos profissionais têm o currículo para ser cumprido, mas o currículo não diz obrigatoriamente X, Y e Z igual a 1, 2 e 3. O que interessa é que no final tenhamos as horas dadas e cumprido o que nos propomos. Por exemplo, tive um módulo de arquitetura de computadores, em que tinha de explicar os componentes, mas eu não preciso ir ao pormenor, porque um processador vai ser sempre um processador, vai evoluindo, mas o princípio é sempre o mesmo. Assim dei os princípios de tudo e depois para além disso, para além de dizer como se faz, fizemos mesmo a montagem de computadores. O montar e desmontar revelou outro interesse que não surgia se fosse mais teórico.

6B3. Nos profissionais pode ser. Temos um curso com determinadas disciplinas e em alguns casos temos módulos obrigatórios e outros que podem ser escolhidos entre uma lista de hipóteses. Também temos margem na forma como é organizado o curso. A seleção destes módulos até permite vocacionar o curso para uma área ou outra área, dá uma certa flexibilidade, não fica tão rígido.

6B4. Acho que se tem feito a adaptação. Aqui isto tem a ver com a gestão e a liderança da escola. Como é que as pessoas distribuídas, há pessoas que têm mais apetência para determinadas áreas, temos aqui professores que só dão profissional, temos outros que só dão regime geral. O profissional, por ter aquela flexibilidade de conteúdos não será para alguns que estão mais formatados para a rigidez.

6C1. Aqui é aquilo que eu digo, sobre a noção que as pessoas têm do 2.º e do 3.º ciclo desta escola. Há cerca de 20 anos havia a noção que esta escola era uma escola complicada porque havia droga a circular, havia indisciplina, havia uma série de coisas. Isso era o que ia para fora mesmo que se trabalhasse muito bem aqui. Hoje em dia o que acontece é que nós temos o cuidado de mostrar o que de bem se faz na escola. É aquela coisa que é vender o nosso peixe, isto é, mostrar o trabalho que se faz. Ter cada vez mais o cuidado de mostrar mesmo o trabalho que se faz. Eu posso fazer um trabalho fantástico aqui na escola, mas se não divulgo, fica aqui, perde-se um pouco, as pessoas não têm noção. As pessoas sabem que na escola da levada temos a parte do ensino especial e dos autistas, mas se calhar muitas não sabem. Estamos bem equipados para trabalhar com eles e a equipa é fantástica. A mesma coisa a nível de projetos. Nós temos uma série de coisas que se calhar só

se sabem lá fora porque temos o cuidado de colocar no *Facebook*, quer na página da escola. De divulgar, de fazer ações de sensibilização. Acho que é por aí assim.

6C2. Usamos os mesmos meios já referidos, mas aqui a parte dos agentes políticos interessa a parte dos números. Os números são sempre importantes para justificar alguma coisa. Os rankings, as médias, os resultados, isso é que interessa. Eu posso dizer que faço um trabalho fantástico com os alunos, mas eles depois querem é que eu diga como é que isso se reflete na aprendizagem e nos resultados dos alunos, e é isso que vou ter de mostrar. É bom é que aquilo em que eu trabalho se consiga refletir nos números, e normalmente consegue-se. Porque ter uma escola fantástica com imensas atividades, mas em que os alunos não fazem os testes.

6C3. Eu falando na minha experiência de estágios e isso tudo, eles percebem pela forma como o aluno chega às mãos deles. Se o aluno vem bem preparado ou não, eles acabam por perceber como é que as coisas são. Nem todos os alunos são iguais e a educação vem de casa, mas o conhecimento vem da escola. Os agentes económicos só têm maior perceção pela interação que têm com os alunos dos cursos profissionais. Assim eles sabem que este aluno vem desta escola, e as empresas que recebem de 3 ou 4 escolas dizem logo que há aqui uns alunos que vêm de uma escola que eu digo sinceramente, para o ano não recebo. É sinal que a perceção deles em relação àquela escola é muito má.

6C4. Contribuir para a qualidade é sobretudo reclamar do que não está bom. Se nós não reclamarmos do que não está funcionando a 100%, quem está em funções de chefia não tem noção da situação. Por exemplo, se eu for para a direção e ninguém vier reclamar que alguma coisa não está bem no campo, eu dali de cima não consigo ver, vejo os miúdos a jogar à bola de um lado para o outro e está tudo perfeito. Há coisas em que tem de haver uma comunicação sem medo. Mas não é só apontar o que está mal, é também dizer o que está bom. Pois da mesma forma como posso não ter a noção do que está mal, também posso não ter a noção do que está bem, por isso aquilo que corre bem, convém também alertar. No fundo tem de haver uma boa comunicação entre todos, para refletir no que está bom e podemos tentar melhorar, e no que não está tão bom e nós também podemos tentar melhorar.

6D1. Eu acho que aproxima as coisas. O Regional em si é uma coisa próxima, não é uma coisa muito distante, nesta medida é mais um facilitador do que um obstáculo.

7A1. Não há muito mais. O mais importante é que uma pessoa satisfeita rende sempre muito mais do que uma pessoa insatisfeita com aquilo que faz. Falando não de empresas públicas, os rankings das melhores empresas para trabalhar, normalmente ligam muito a esta parte, às condições de trabalho, e a coisas não tão lineares, mas que também acabam por influenciar. Por exemplo, lembro-me da Google que tinha um jardim de infância. Eu estou aqui, mas estou a pensar nas horas porque tenho que me por a andar para ir buscar os miúdos. Se o meu local me facilitar a forma como eu trabalho, acho que o meu desempenho também vai ser melhor. Na gestão do horário eu peço à tarde porque se um filho adoecer eu fico com ele à tarde e ela consegue ficar com ele à tarde. Se não atenderem a estes problemas da família, eu vou ter de faltar e os alunos perdem as aulas, eu perco alguma coisa e todos perdem com isto.

2.9. PROFESSOR T2

3A1. O problema é que estas crenças não são sempre necessariamente comuns, mas têm influência. A própria distribuição de serviço é muitas vezes efetuada pelos grupos, mas em última análise cabe aos conselhos executivos. E aí o entendimento daquilo que é o melhor para os alunos pode conduzir à escolha dos elementos para trabalhar com um determinado grupo de alunos ou com outro. As nossas crenças, aquilo que acreditamos que funciona melhor tem influência sobre as escolhas que nós depois fazemos para organizar o trabalho da escola. Nós sabemos que há professores com uma personalidade mais forte que consegue lidar melhor com alunos com determinadas características. E essa crença faz com que se vá tentar escolher, dentro do possível, professores mais com esse perfil para lidar com essas situações. É claro que nem sempre isso acontece, pois existem questões como a conveniência de serviço que acabam por contornar isso. As crenças influenciam as nossas escolhas e elas não deviam ser completamente aleatórias, e normalmente não são.

3A2. Desde que haja vontade por parte dos dirigentes, neste caso de uma escola, podem verificar que certos processos que estão a utilizar podem não estar a funcionar, e em função disso concluir que se pensava que aquele era o melhor método, que estes professores iam ser os mais adequados para trabalhar em determinadas situações, com clubes, com projetos, ou até com determinado tipo de alunos, mas provaram na prática que não são as pessoas mais adequadas, assim pode ter essa resposta inversa. Agora, não é uma decisão fácil, porque as direções das escolas têm um problema que é ao tomarem determinadas decisões podem criar impopularidade e têm consciência disso. Pode haver a ideia que determinadas pessoas passassem a trabalhar mais em determinadas áreas, o problema é se esses elementos estão predispostos a fazê-lo de espontânea vontade. Isto é, apesar de saber que certas soluções são melhores para a organização, no conjunto, ou suspeitarmos que seriam, há o receio de tentar impô-las contra a vontade dos indivíduos que trabalham na estrutura.

3B1. Em termos concretos o que existe é o diálogo. Ou seja, só existe um diálogo entre a direção da escola com responsabilidades e os elementos que trabalham na escola. Também o problema de os recursos serem limitados acaba por limitar as opções, e normalmente a resposta obtida é que até gostaríamos de implementar isso, mas não existem recursos.

3C1. A ideia que eu tenho é que depende fundamentalmente da experiência. Quando chega um professor novo à escola, é de um modo geral uma folha em branco, ou seja, não se tem bem a noção, e aí funciona um pedaço por tentativa e erro. Quando um profissional já está há algum tempo na escola, tem a ver com a experiência que já tiveram anteriormente com aquele profissional. Este profissional não costuma faltar, com este profissional sabemos que não existem problemas disciplinares. Sabemos que cumpre os programas. Sabemos que os resultados dos alunos dele quando vão a exame são deste tipo. E em função disto é que sabemos que perante esta experiência é que os conselhos executivos têm a possibilidade de tentar encaminhar as tarefas mais para uns professores do que outros, ou seja, de um modo geral não tenho a noção que funciona por um currículo da pessoa. É mais pela experiência que já têm em relação ao trabalho com aquele profissional. As que correram bem nos anos anteriores e as que não correram tão bem. Não digo que seja o mais justo, mas é a noção que eu tenho e não só desta escola. Já trabalhei também no continente e a ideia que tenho é a mesma, certas pessoas são dirigidas mais para certas funções mediante o feedback que houve anterior.

4A1. Penso que não, ele é perfeitamente neutro. A única coisa que se fica a saber quando ocorre o concurso é que as pessoas que reúnem um determinado perfil profissional podem concorrer aquela função. Mas não qualquer indicação do perfil de professor que se deseja X, Y ou Z. É uma grande limitação e os concursos são neste aspeto neutros, ou seja, qualquer pessoa que tenha a licenciatura e X anos de serviço é ordenado e não há qualquer tipo de limitação. O que acontece é que nem sequer é feita uma entrevista aos professores, embora eu reconheça que os processos de entrevista possam originar depois favores e etc., isto é, desvirtuar os processos de concurso, os processos de entrevista, têm algumas vantagens que é tentar perceber mais ou menos se as pessoas são mais ou menos adequadas para uma função que iam desempenhar na escola X, Y ou Z. Até porque as pessoas vão ser colocadas perante uma necessidade para um determinado tipo de turmas ou necessidades.

4A2. Tanto quanto sei, não. Há uns requisitos mínimos que são exigidos a todos por igual, como será a licenciatura numa área, mas a partir desse momento eles acabam por ser colocados em “paridade de

condições”. Ou seja, um professor com um currículo invejável, que tenha desempenhado funções interessantes, está exatamente na mesma posição da pessoa que tenha exercido apenas as suas funções de forma simples sem ter feito nada de extra em termos do seu trabalho. Mesmo o modelo de avaliação atual, que basicamente também está parado, acaba por não beneficiar as pessoas que apresentem trabalho para além do que foi exigido. Podem ter experiências muito interessantes dentro das escolas, podem ter muito trabalho voluntário feito, mas são colocados da mesma forma que alguém que tenha exatamente o mesmo tempo de serviço e a mesma classificação.

4A3. Ele em parte seleciona as pessoas, mas seleciona de acordo apenas com meia dúzia de padrões que já estão estabelecidos de facto há bastante tempo. Os critérios essenciais devem ter para aí uns quarenta anos. Ele de facto seleciona as pessoas, mas se seleciona necessariamente pelos seus méritos aí não. Aí será um instrumento legitimador dos processos tradicionais que já existiam para selecionar as pessoas. Embora se faça uma seleção é mais de acordo com aqueles processos tradicionais. É sempre um processo de seleção, mas tudo depende daquilo que nós pensamos que é importante para a função. Os critérios atuais são a antiguidade e a classificação que a pessoa teve no curso, e isso é o tradicional.

4A4. Numa fase inicial, nesta ou noutras escolas, de um modo geral, os profissionais, à boa maneira portuguesa, tinham que se desenrascar quando chegavam. Nos últimos anos têm ocorrido ligeiras diferenças. Por exemplo, no nosso grupo disciplinar, começamos a fazer uma pequena receção aos nossos colegas e o delegado tentava ir mostrar os cantos à casa, explicar os procedimentos, fazer uma visita guiada, para acolher um pouco as pessoas que chegavam ali, caíam de paraquedas. Quando cheguei aqui à escola o processo habitual era, “agora vais conhecendo e pronto”. Agora nos últimos anos a escola tem feito algo que é simbólico, mas é simpático, que é um jantar de boas vindas. Esta receção na parte pedagógica não será a ideal, mas ajuda um pouco. Existe a noção de não deixar as pessoas que chegam desorientadas, mas ainda fica aquém daquilo que seria o ideal, das pessoas se integrarem bem, de fazerem uma transição de uma instituição para a outra.

4A5. Se calhar mais uma vez vamos cair nos jantares. Os portugueses têm esta tendência, se é para discutir alguma coisa vamos jantar sobre o assunto. Temos o jantar de boas vindas que é algo mais recente, mas temos também o jantar de natal, o jantar dos santos populares, o que promove o convívio. No natal existe a missa do parto promovida pela própria escola. No natal existem algumas atividades envolvendo professores e alunos para fazer com que as pessoas contactem umas com as outras um pouco mais. Embora estes convívios pareçam que não trazem nada, sabemos que há colegas que já estiveram aqui a trabalhar e vão para outras escolas e depois alguns comentam que sentem a falta de. Apesar de tudo isto permite um certo contacto de grupos completamente diferentes, pois caso contrário há uma tendência de cada grupo se fechar como se fosse um clube. Este contacto entre os vários grupos permite ter uma perspetiva diferente dos outros elementos e predispõe um pouco melhor para no contacto do dia a dia ter uma imagem diferente da pessoa, o que acaba por ajudar nesse sentido. Acaba por parecer diversão, mas acaba por fazer sentido.

4B1. A resposta é sim e não. Uma parte das formações realizadas permitem que haja um melhor desempenho dos professores. Melhoram as suas qualidades, quer na preparação das aulas, quer noutras. E nessa medida toda a escola no seu todo vai beneficiar. Mas algumas das formações são limitadas nesse aspeto. Podem influenciar um pouco no desenvolvimento individual daquele docente, mas não vão melhorar necessariamente o desempenho dele, por exemplo com os alunos, e nesse sentido não vão permitir que toda a escola, no seu conjunto, beneficie. Por exemplo, fiz uma formação que é importante para a organização da escola, que foi sobre métodos de extinção de incêndios. Está relacionado com a nossa área, podemos até ter problemas destes na nossa sala de aula. Nessa formação tivemos uma parte teórica e uma parte experimental, e nesse aspeto foi útil. Em que medida, os meus alunos vão diretamente, por via das suas aprendizagens, beneficiar, fazer com que os resultados da escola melhorem, eu acho que é um pouco duvidoso. É útil na mesma, mas para a instituição ter melhores resultados, que é o objetivo geral que se está aqui a discutir, é discutível. Em termos individuais foi útil, que poderá via a ajudar ou salvar a vida a algumas pessoas que estão aqui dentro, também, agora em termos dos conhecimentos deles e de uma melhoria de resultados da escola, não.

4B2. A avaliação de escolas é algo que está agora a arrancar. Eu não tenho cem por cento certeza, mas a nossa escola prevê que vai ser feita uma primeira avaliação na nossa escola. Neste âmbito estivemos a analisar bastantes dados, e vai ser feita uma avaliação do funcionamento da escola no seu todo. Em que medida os dois modelos encontra-se coerentes? Neste momento conheço um pouco o modelo de avaliação de desempenho

docente, embora ele na prática esteja semimorto e não tenho ainda a capacidade de ver a relação entre ambos. Até que ponto estão interligados? Eles têm alguns aspetos comuns, centram-se ambos muito no desempenho dos alunos, ou seja, nessa medida existe alguma coerência. Os modelos de avaliação da escola, embora não se centrem só nos resultados dos alunos, falam também deles. E o modelo de avaliação de desempenho do professor, também está muito baseado nos resultados dos alunos desse professor. Se o modo como são tratados é semelhante ou não, eu ainda teria de conhecer melhor este modelo de avaliação da organização das escolas. Até agora já tive em reuniões sobre o assunto, já analisei os dados que forma recolhidos aqui na escola, mas o próprio modelo de avaliação da organização, eu acho que ainda está um bocado em construção. Torna-se difícil ver a coerência que existe entre ambos.

4B3. Em relação ao modelo de avaliação da organização, e das pessoas que estão a trabalhar esses dados, quando trabalham com as equipas relacionadas com a secretaria da educação têm uma certa dificuldade em perceber o que é pretendido em alguns pontos. Alguns deles são pouco claros.

4C1. Admitindo que o processo estivesse descongelado. A ideia original parecia ser essa. Na minha opinião, ao ser previsto um sistema de quotas, para a progressão torna-se muito difícil que haja uma harmonização com os resultados. O sistema de quotas desvirtua todo o sistema, não permitindo que em determinados grupos existam mais elementos de boa qualidade e noutros grupos menos elementos com boas qualidades. Outro aspeto, a comparação dos resultados é ela também complexa. É muito diferente trabalhar com resultados, se dois professores trabalham em universos completamente diferentes. Portanto esta comparação que teoricamente deveria estar harmonizada, na prática não me parece, porque estamos a comparar muitas vezes universos muito diferentes. É muito diferente o professor trabalhar com alunos do ensino secundário e alunos de 3.º ciclo, alunos do ensino secundário que alguns deles serão sujeitos a exame nacional e alunos de 3.º ciclo que não são sujeitos. Que dados estamos a comparar? Avaliações internas, externas, obtidas pelos alunos. Esta harmonização acaba por existir muito parcialmente, é muito difícil existir uma relação entre as duas coisas, inclusivamente no caso da própria avaliação interna os resultados obtidos pelo docente com os alunos ocupam apenas uma parcela da avaliação, existem também parcelas para a formação obtida pelo docente, que também é importante. Não sei se existe esta harmonização nem se ela é muito possível, talvez parcialmente seja, mas totalmente é difícil.

4C2. Existe alguma lógica comum. Há alguns anos existe alguma pressão por parte da tutela em geral, não digo que seja restrito à região, que existe uma pressão com vista à melhoria de resultados. Daí as análises de rankings. Nesse sentido a estratégia da escola consiste em libertar alguns recursos no sentido da melhoria dos resultados. A avaliação docente também está muito dependente dessa melhoria de resultados dos alunos, porque os professores sentem-se compelidos a que os resultados dos alunos melhorem caso contrário à sua avaliação, em princípio, será pior. Digamos que há um caminho que está apontado que é essencialmente a tentativa de melhorar resultados, reduzir o número de reprovações, reduzir o número de desistência de alunos. Isso reflete-se na minha opinião na avaliação docente, pelo menos a que é feita neste momento, e a própria escola aponta os recursos nesse sentido. Liberta, dentro da sua disponibilidade, mais tempo para a sala de estudo, para atingir esse objetivo. A harmonia não é total, mas existem caminhos comuns.

4C3. A sensação é que de um modo geral é que tendo bons ou maus resultados, o tratamento no ano seguinte acaba por ser mais ou menos semelhante. Com alguma exceção, com pessoas que se revelem maus profissionais, por vezes, não lhes é permitido o acesso a determinadas opções. Em termos monetários já sabemos que não há. Não existe grande maneira de num modo geral, a escola promover os seus melhores profissionais. Não pode, mesmo que indiretamente, atribuir-lhe mais dias de férias, por exemplo, de um modo geral acaba por respeitar a ordenação dos grupos e mesmo que uma pessoa que está mais atrás pretenda ficar com turmas de um determinado perfil, normalmente vai respeitar mais ou menos a ordem dentro dos grupos, com algumas exceções, como eu disse. Mas as exceções são mais pela negativa, é como uma cláusula de salvaguarda, quando os profissionais são fracos, a baixo da média, são um pouco “despromovidos”, mas se o profissional com poucos anos de serviço for excepcional, de um modo geral não é compensado em termos do trabalho que vai ter. Normalmente estes bons profissionais acabam é por ficar com mais trabalho em cima.

5A1. Aqui mais uma vez, eu acho que é com a escolha das pessoas mais adequadas para determinadas áreas. Temos aqui, no caso dos cursos PCA (percursos curriculares alternativos), nós temos uma pessoa e mais um, conjunto de professor que trabalham nessa área. O que ajuda muitas vezes os alunos com maior dificuldade a fazerem essa opção é saber que vão encontrar algumas dessas pessoas lá se estivessem outros alunos, mais ou

menos desconhecidos essa opção não seria tão fácil. Se forem escolhidas pessoas para trabalharem com cursos profissionais, pessoas que já têm alguma experiência, os alunos através dos contactos que têm entre eles, eles referem que se tu fores para aquela área, tu vais ter o professor tal e tal, e esses professores de facto trabalham bem, relacionam-se bem com os alunos. A escolha de elementos permite que depois os alunos que de facto se dirijam para determinadas áreas, sejam cursos gerais ou profissionais, façam a sua escolha, ou também o contrário, sabendo que certos elementos vão lá estar, não ir para esses cursos. Nesse aspeto a gestão das escolas têm de ter bastante cuidado com os elementos que colocam. No ano anterior sentimos este problema, por causa dos concursos de professores, e um dos problemas é que determinadas pessoas que lidavam com determinadas áreas aqui na escola ou projetos importantes, não eram do quadro da escola. Assim o problema que se colocava era, esta pessoa tem experiência, os alunos têm confiança nesta pessoa, e de repente vamos perder estas pessoas que têm os conhecimentos nesta área e que conseguem lidar bem com esta área. Felizmente não perdemos grande parte desses elementos e isso ajudou a manter uma relação de confiança por parte dos alunos que depois permite que eles optem mais livremente para ir para determinadas áreas em função das pessoas que lá estão. Portanto a escolha de pessoas adequadas tem muita importância.

5A2. Existe de facto relação, o facto de existirem profissionais de determinada área, pode facilitar, no caso de material físico, a aquisição, ou não, e até a existência de determinadas áreas na escola. Há escolas que criam uma determinada tradição e já têm materiais dentro de uma determinada área. Aqui temos a dificuldade, por exemplo, pelo facto de não termos profissionais de determinada área não podemos abrir determinados cursos profissionais, nem fazer a compra de materiais relacionados com. Existe assim uma relação entre os profissionais que temos e os recursos que vamos poder utilizar.

5A3. Eu entendo que sim. Ou seja, mais uma vez tem a ver com o professor “certo” (adequado) para trabalhar com um determinado perfil de alunos, depois vai condicionar muito se os alunos vão ter alguma possibilidade de progredir numa determinada área ou não. No caso aqui a escolha não é indiferente. No caso da nossa escola isso nota-se bastante. Nós temos áreas bastante diversas o que é ao mesmo tempo um problema e uma vantagem. É um problema porque em termos organizacionais para a escola é mais complexo porque temos formatos de horário muito diferentes, consoante os professores estão a lecionar uma área ou outra. Mas também há aqui uma vantagem, pois os professores que têm o perfil adequado para fazer avançar alunos com muitas dificuldades, em turmas de PCA ou de CEF, pode não ser o perfil vencedor para depois trabalhar com turmas de excelência, e vice-versa. Portanto por a pessoa X ou Y a lidar com determinados cursos pode fazer de facto diferença.

5B1. O facto de ser eficiente ou não vai estar muito relacionado os cargos ou as turmas com que vai trabalhar. Eu posso ser muito eficiente com a turma 10.º 1 e pouco eficiente com a turma 10.º 2 porque elas apresentam alunos completamente diferentes. Eu posso chegar ao fim do ano e os alunos acharem que eu fui muito bom professor, mas se eu replicasse o mesmo trabalho com outra turma eles se calhar não iam ter a mesma opinião, e se calhar teriam razão. Isto é a eficiência mede-se também pela função que se exerce, uma pessoa pode ter um perfil que funciona muito bem numa determinada função e depois ser completamente desadequado para outra função. As características são variáveis, ou seja, as características são válidas em função daquilo que o professor vai ter que fazer. E em última análise vê-se que ele tinha as características X, os resultados foram bons, então ele é considerado eficiente. As características eram outras e o resultado foi mau, então naquele caso não foi eficiente. Não quer dizer necessariamente por ele ser um mau professor, mas as suas características não se adequavam às funções que ele estava a exercer. Portanto é difícil dizer quais são as características. Claro que algumas características devem estar à partida, tem de haver qualidade científica, algum rigor, deve ter também empatia com os alunos que trabalha, deve transparecer uma imagem de honestidade no trabalho, como pontual e assíduo para poder exigir à outra parte o mesmo. Mas estas características têm de ser todas doseadas de modo que o individuo consiga desempenhar a função com equilíbrio. Não lhe vale ter estas características muito boas, em estado puro e depois não ter a empatia para trabalhar com uma turma.

5B2. De um modo geral, eu acho que sim, mas a competência que o professor apresenta pode não garantir a eficiência. Pode não permitir os resultados que se desejava. Porque ele pode ter competência genéricas bastante interessantes, mas basta-lhe que lhe falhe com uma característica, não consegue a empatia com o grupo de trabalho e a eficiência fica logo comprometida. Já me sucedeu, notar por vezes que a relação empática com a turma supera quase tudo o resto, que é talvez a principal característica, consegue-se com frequência muito melhores resultados do que ter apenas um bom rigor científico, e as qualidades científicas

exigidas. Não deveria ser assim que acontecia, mas é o que fica na prática. Às vezes é melhor uma pessoa com uma preparação científica não tão aprimorada, mas que consegue de facto a relação empática. Eu entendo que existe alguma relação entre a competência que a pessoa tem e a sua eficiência, mas aquilo que se entende por competência não é só uma competência de rigor científico, esta competência tem de ser entendida de uma forma mais alargada. Tem até de incluir uma competência nos termos das relações humanas. Se na parte das relações humanas for um desastre, a eficiência fica logo comprometida, apesar de ser muito competente nos outros aspetos. Na organização, nos comportamentos, mas se não tem a relação empática, que é uma competência muito importante e que nem todas as pessoas têm, aí a eficiência fica comprometida. Entendo que existe relação, mas não é de causa efeito imediata.

5B3. A experiência que eu tenho, e também de outros colegas que eu observo, é que a motivação para o nosso trabalho, provém da própria pessoa. Ou seja, a pessoa de um modo geral tem aquele entusiasmo de se levantar todos os dias e vir trabalhar com os alunos, ou não tem. Essa automotivação está muito relacionada com a eficiência. Se a pessoa gosta efetivamente daquilo que está a fazer, faz um esforço grande e de um modo geral os resultados vêm-se, consegue-se uma melhor relação com as turmas e um trabalho mais efetivo. Não entendo é que necessariamente haja relação com uma motivação externa, com questões monetárias e etc. Na realidade, eu acredito pouco, ao contrário de outras pessoas que seja a motivação externa, salário, férias, que tenham grande relação com a eficiência, e não acredito muito que a melhoria de condições monetárias fosse melhorar necessariamente a eficiência. O que vejo dos colegas, é que os que têm bons resultados com os alunos, que conseguem pegar numa turma desorganizada e pô-los a trabalhar, tem muito a ver com a sua própria motivação, e depois também a satisfação em ver os resultados. Aí há muita relação com a eficiência, agora com motivação externa, honestamente, acho que não é isso que faz movimentar uma pessoa. É o gosto com que uma pessoa está aqui a trabalhar.

5B4. O tipo de gestão pode condicionar o universo com que o professor vá trabalhar. Embora grande parte das escolas não tenham grandes preocupações nessa área. Pode ter essa influência, pelo tipo de tarefas que vão ser atribuídas ao professor. O professor pode ser muito eficiente num determinado tipo de tarefas, ou com um determinado tipo de turmas e pouco eficiente com outras e, portanto, um tipo de gestão mais atenta e interventiva, que está atenta e verifica que um individuo tem certas características e é assim melhor para trabalhar com certas pessoas, e consegue convencer essa pessoa a trabalhar naquela área vai fazer com que essa pessoa apresente determinada eficiência. Se for uma gestão mais passiva, que coloca a pessoa de uma forma mais ou menos aleatória pelas tarefas, pode garantir por sorte uma certa eficiência, ou no limite e com azar, a eficiência pode ser quase zero. É claro que uma direção mais diretiva, mais impositiva, muitas das vezes não é popular, e isso muitas das vezes condiciona um pedaço as decisões.

5B5. Acho que sim. A liderança interventiva, embora com frequência nas escolas seja um pedaço impopular, porque não respeita determinados direitos adquiridos, pode e tem com frequência vantagens. Principalmente se os elementos dessa liderança já estiverem na escola há um certo tempo e já conhecerem bem os elementos com que estão a trabalhar. Assim pode ter relação com a eficiência dos professores, no sentido em que pode escolher os elementos que estão mais adequados, que apresentam determinado perfil, para determinadas funções. Como já disse isto não é muito popular, mas parece-me que os conselhos executivos começam a ter um pedaço mais de consciência que têm mesmo de intervir. Nem que seja muitas vezes mediante uma pressão pública, situações que são comunicadas por encarregados de educação que se revoltam com a atitude de determinados docentes e nem que seja pela negativa, muitas das vezes é necessário, certos profissionais direcioná-los para outras áreas, para conseguir depois colocar as pessoas mais adequadas a certas funções a exercer essas mesmas funções. Na minha opinião o tipo de liderança tem forte relação com a eficiência dos professores.

5B6. 1.º Motivação/Satisfação do professor; 2.º Competência do professor; 3.º Tipo de Liderança da escola; 4.º Tipo de Gestão da escola.

5C1. Nós por exemplo, tivemos a redução salarial, há vários anos e por vários anos consecutivos. Eu não tenho estado a me esforçar menos agora do que antes, os meus alunos não saem mais fracos agora do que antes. É claro que garantir algum grau de satisfação às pessoas, algumas compensações, poderiam beneficiar. Algumas pequenas benesses poderiam ser feitas. Noto, por exemplo, que quem participa em determinados projetos sem redução ou qualquer compensação, não é valorizado em relação aos outros elementos. Eu, por exemplo, organizo as olimpíadas de física há anos, mas se não tivesse nada, os benefícios que teria, seriam exatamente

os mesmos. Entendo que certas coisas poderiam ser feitas para estimular um bocado os professores, no bom sentido. Mecanismos internos, que o permitissem sentir-se mais valorizado. Até um gesto simbólico como o acrescento de dois ou três dias de férias. Pequenos gestos que fariam a pessoa sentir-se valorizada. Incentivos monetários são impossíveis, mas há pequenos gestos que ajudaria o professor um pouco melhor de ter tomado a iniciativa de fazer determinadas coisas, que depois permitem que os alunos saem beneficiados. Ou seja, sem aqueles professores carolas, havia uma parte da população que não ia ficar com conhecimentos tão ricos, não ficaria intelectualmente tão evoluída ou não teria tão bons resultados. Poderiam ser dados alguns estímulos para que pelos menos houvesse um agradecimento, a professores que na realidade iam esforçar-se na mesma.

5C2. Aqui a valorização pode ser feita por via da formação. Nesse sentido eu acho que sim. Ou seja, escolhendo formações muito bem direcionadas para resolver problemas concretos, podem ter influencia sobre. Porque se de facto os professores tiverem formação mais específica em lidar com determinados problemas, com determinadas dificuldades que habitualmente apresentam, por essa via a qualificação dos cidadãos vai melhoras. Neste sentido até sinto que a qualidade da formação melhorou um bocado nos últimos 20 anos. Lembro-me que a formação que inicialmente tinha cá, era essencialmente pobre, e atualmente já aparecem formações em que encaram as coisas mais de frente. Embora ache que ainda se podem fazer melhorias nessa área. Acho que é importante que a avaliação seja avaliada, porque isto exige outro empenho, e acho que aparecem formações mais adequadas aos problemas reais das escolas, aos alunos das escolas. Mas acho que por essa via se produz uma valorização dos docentes, melhorar qualidades e indiretamente provocar este impacto positivo. Acho que isto é possível. Agora se entender esta valorização em termos monetários, honestamente não tenho opinião que faça grande efeito. Eu não acredito que seja o dinheiro que faça mover a pessoa na profissão, normalmente acho que é o facto de a pessoa gostar daquilo que está a fazer. Os professores que estão a cima da média, fazem o que fazem porque gostam daquilo que fazem, gostam de lidar com os miúdos. Acredito que mesmo o sucesso individual dos próprios alunos tem muito a ver com isto, que é uma automotivação.

6A1. A gestão de recursos humanos, no fundo a seleção das pessoas que vão trabalhar é bastante importante. Mais uma vez têm de ser escolhidas pessoas para trabalhar com adultos e jovens adultos. O trabalho com adultos e jovens adultos é diferente. Neste momento é bastante importante este tema nesta escola, porque temos cá ensino noturno e está a funcionar em sistema de EFA's, agora que acabaram os centros e as unidades, e já uma formação de adultos muito diferente do que é os nossos adolescentes. Neste momento, na nossa escola, haveria a possibilidade de escolher os elementos que melhor com estes alunos do ensino noturno. Escolher os elementos mais adequados é importante para depois conseguirmos obter resultados, porque a forma como o trabalho é efetuado é totalmente diferente daquilo que existe no diurno. Será bastante importante selecionar esses professores e acho que aqueles que estarão mais direcionados para isto são aqueles que neste momento já têm uma boa experiência a lidar com a educação de adultos. Porque embora não tenha a mesma designação, o sistema de EFA's trabalha com muita população adulta, não está é tão relacionado com as áreas profissionais, enquanto que as novas oportunidades é no fundo muito relacionado com o contexto do trabalho.

6A2. No caso do programa novas oportunidades eu não tenho bem a noção de como era feita a seleção dos formadores. Sei que no programa novas oportunidades isto funcionava por núcleos, por regiões. Talvez uma das coisas que pudesse ajudar era o contacto entre diversas zonas que tinham o programa novas oportunidades, ou seja, tentar ver os profissionais que conseguiam trabalhar melhor em determinadas áreas com os alunos das novas oportunidades, no sentido de tentar captar os mesmos formadores para trabalhar em diversas zonas. Não sei se no caso específico da Madeira isso seria possível ou não, se haveria uma zona única?

6B1. Parcialmente eu entendo que sim, ou seja, em parte há recursos humanos que são indicados para determinadas áreas em função do perfil que apresentam e dos resultados que já apresentaram empiricamente anteriormente. Ou seja, já lidaram com determinado tipo de curso e, portanto, continuam a trabalhar. No caso específico da nossa escola, temos professores que trabalham quase exclusivamente com cursos profissionais e alguns deles, com um acordo tácito com a direção e o próprio professor. Agora, em parte isto também não acontece, ou seja, em certas áreas existe a relação entre a eficiência do profissional naquela função e a função que ele está a exercer. Outras vezes não existe esta relação porque no fundo são respeitadas as prioridades que existem na escolha de cada grupo. Portanto é uma resposta "nim".

6B2. Essencialmente, por um lado mostrarem a sua preferência em relação a determinados processos, podem no caso desses processos implicarem tecnologia, tentar que essa tecnologia fique disponível. A nível de exemplo, se queremos um trabalho que implique acesso à internet, a escola tem que garantir condições de acesso para um certo volume de trabalho, que normalmente não existe. Por um lado, pode, no caso de recurso físicos tentar que eles existam, depois deve também demonstrar um interesse por esses novos processos de inovação no ensino. E uma outra maneira de ajudar a que eles eventualmente sejam implementados pode ser, criar formação nessas áreas, para que os docentes fiquem mais à vontade e disponíveis para poderem aplicar estes processos de ensino.

6B3. Atendendo a algumas notícias que surgiram há algum tempo, talvez. Neste momento, atendendo à forma como estão desenhados habitualmente os programas, a interferência em relação aos conteúdos educativos é zero. Aparentemente, a reforma que se dizia que entraria no início do próximo ano, mas que me parece que não será, porque se deixou de repente de se ouvir falar sobre o assunto, parece que se pretendia criar ali uma parcela do tempo que teria alguma flexibilidade do que iria ser abordado e algum trabalho entre as diversas disciplinas. Aí, digamos que a direção da escola, ou um conselho pedagógico teria alguma hipótese de condicionar um pouco os conteúdos educativos sobre os quais se iria insistir mais. Com os programas atuais, eu entendo que a margem é nula, ou quase nula.

6B4. Parcialmente, continuamos a gerir da mesma forma o que agora é diferente. Acho que existe agora um pouco mais de atenção em relação à necessidade de os professores estarem adequados ao tipo de alunos com que estão a trabalhar. Em alguns casos já há uma “imposição” em relação aos professores que têm de trabalhar com determinadas áreas, digamos que é amigavelmente imposto. E, portanto, existe alguma alteração na gestão de recursos humanos, mas em termos gerais, o que continua a suceder na maioria das escolas, é que a gestão de recursos humanos continua a ser nas bases que anteriormente seguiam, ou seja, há um escalonamento dos professores dentro de um grupo e com frequência a posição de cada grupo é que prevalece em relação ao que eventualmente uma direção de uma escola, que é em última análise é a responsável pela gestão dos recursos humanos, poderia definir. Mas de qualquer maneira já temos uma situação um bocado mista. Ou seja, alguns professores já são alocados às áreas que estão mais adequados. Alguns professores, digamos que experimentaram e acabaram por perceber que talvez fosse melhor trabalhar nessas áreas. Outros professores foram desviados exatamente para permitir que existem mais professores adequados ao perfil dos alunos que lhe vão aparecer à frente. É uma situação um bocado mista.

6C1. Ela pode de facto contribuir. É tentar escolher os profissionais mais adequados para as diversas ofertas formativas que ali existem. No entanto existem algumas limitações que têm a ver com o corpo profissional que ali existe. Isto não é um problema específico de uma escola. Existe normalmente uma certa percentagem de elementos que mesmo que as direções queiram escolher os elementos mais adequados, há um conjunto de elementos com os quais é quase impossível trabalhar. E aí existe uma limitação, porque a gestão de recursos humanos não tem a possibilidade de dizer ao fim de um ano que não quer este profissional na minha escola. Pode dizer, não pode é fazer perante o modelo atualmente existente. Portanto a gestão pode ter influência se for um pouco mais impositiva, se escolher os elementos mais adequados para trabalhar com esta oferta formativa. No entanto esta perceção de qualidade não surge automaticamente de um dia para o outro. Muitas das vezes nem sequer é muito objetiva, tem a ver com a tradição, particularmente cá, pelo que a qualidade é percecionada pela ideia que as pessoas já têm há 20 anos, e não necessariamente pelos resultados que são apresentados. Embora estas imagens possam mudar, pela ação das direções escolares, mesmo com a impopularidade no interior da escola em fazer as melhores escolhas de acordo com as áreas. Ao fim de 10 ou 15 anos a imagem de uma instituição pode mudar para melhor ou para pior, se bem que quando é para piorar a mudança é mais rápida. Se eu disser que trabalho na Escola GZ já tenho um rótulo, ninguém pergunta quantos alunos nossos tiram cursos superiores, quantos alunos nossos entraram em medicina, em direito, ninguém pergunta isso. Mas existe uma imagem colada. Um dos nossos problemas é tentar melhorar a imagem. Na minha opinião para mudar a imagem, a direção tem de ser um pouco impositiva e tentar que aqueles que pela experiência são melhores a trabalharem em determinadas áreas, trabalhem de facto nessas áreas. Isso ao fim de alguns anos reflete-se na imagem.

6C2. Aqui muitas das vezes é um trabalho de marketing, no bom sentido. Muitas das vezes é mostrar as realidades com que a escola trabalha, falando diretamente com os agentes políticos. Particularmente com a Secretaria Regional de Educação, ou Direção Regional de Educação e mostrar a realidade do meio envolvente em que se trabalha, o tipo de alunos em que se trabalha e mediante isso o tipo de resultados que se obtém. Ou

seja, mostrar a relação entre a “matéria prima”, os alunos e o meio social de onde vieram, e depois mostrar a relação que existe, o trabalho que é feito, as taxas de abandono escolar, se melhoram, se pioram, etc. Ou seja, tentar mostrar a relação entre a população que existe e os resultados que depois na prática se verificam. Essa conversa, tem de ser uma conversa direta, não pode ser apenas trabalhar no interior da escola, os resultados até melhoraram, mas isto não foi demonstrado na prática. Até há menos abandono escolar, mas isso não foi demonstrado. Ou seja, na prática aconteceu, mas a informação não chegou, e aí há que conversar diretamente com as pessoas. A título de exemplo, há uns anos estava a falar com o nosso presidente da escola, e ele disse-me que em conjunto com a Secretaria de Educação, eles estavam a fazer uma análise de números, e chegaram à conclusão que a nossa escola era a que apresentava maior percentagem de alunos com escalão 1 de ação social escolar. E isto ajuda a explicar melhor os resultados, e resultados que não sendo por aí além, as pessoas começam a ver que os resultados são bem melhores do que seria de esperar. Acho que aí, havendo um diálogo, mostrando as coisas, mostrando o que é que a escola efetivamente faz, fazendo uma boa publicidade, enviado notícias para os jornais a publicitar o que de bom se faz na escola, como o caso das nossas alunas que ganharam o escalão A das olimpíadas regionais da física, isso ajuda a uma perceção das pessoas exteriores e uma perceção por parte dos agentes políticos. Ou seja, um marketing que mostre aquilo que de bom é feito pela escola. Temos noção disto e aproveitamos, não é camuflar a realidade, não é dizer que as coisas más são coisas boas, é mostrar os bons resultados e publicitar. Se isto não for feito é quase como a qualidade não existisse, pois ela está lá, aconteceu realmente, mas como não é notícia, não se sabe e não é reconhecida pelas pessoas.

6C3. Nós aqui, como temos diversos cursos profissionais e cursos CEF em que depois os nossos alunos têm de fazer estágios nas empresas. As empresas onde pelo menos os alunos fazem estágios, e atendendo a que o número de empresas não é assim tão grande, acabam por ter uma perceção da formação que nós damos aos nossos alunos, por uma razão simples, que é ter de lidar com eles diretamente. Na minha opinião é a melhor forma de termos perceção. De resto, para os agentes económicos as escolas são uma coisa que está ali e que se eventualmente me puder dar lucro tem alguma importância, mas de resto não estão preocupadas com a qualidade das escolas. Mas neste momento, existe alguma relação, particularmente nas que lidam com alunos estagiários das escolas, quer de cursos CEF quer de cursos profissionais, assim ficam com uma certa qualidade da qualidade ou falta delas das escolas. As empresas têm a oportunidade de trabalhar com aqueles alunos e nós temos os exemplos bem-sucedidos daqueles alunos que terminam o curso profissional e a empresa pede para ele ficarem na empresa. E também temos os exemplos que correm mal e se calhar nem concluíram o estágio. Nesta medida, os cursos CEF e os cursos profissionais alteraram muito a relação que algum tipo de empresas tinha com a escola, isto é uma ausência de relação. Os cursos gerais não dão relação, mas os CEF's e os profissionais dão. É claro que isto depois implica uma responsabilidade mútua, por um lado enviar para os estágios aqueles elementos que se sabe que vão fazer minimamente boa figura, por outro lado a empresa tem também a responsabilidade de trabalhar minimamente bem com eles. Existe maior perceção, que tanto pode ser boa como má, depende dos elementos que são enviados.

6C4. Aí, eu salientava o papel da escola como instituição. Dou o exemplo desta escola. O número de hipóteses que são oferecidas, não só em termos de oferta formativa, mas também em termos de oferta de participação em muitos projetos diferentes, interiores e exteriores, parlamento jovem, olimpíadas de física, projetos diferentes, ligados à ecologia e etc., isto alargou o leque de oportunidades que os alunos tinham em relação à situação anterior. Os alunos conseguem agora fazer dentro da escola o que anteriormente era impossível. Desporto escolar, etc. Dá-lhes uma gama de opções que anteriormente não existiam. Portanto eu acho que estas ofertas acabam por contribuir para uma maior qualidade do sistema educativo em geral. Os alunos conseguem sair com uma maior riqueza, em relação ao que sucedia anteriormente. Em que existiam praticamente as aulas e acabou, mais nada. agora existe uma gama de opções que não existia anteriormente, e nesse aspeto acho que as escolas foram evoluindo, umas vezes por influência externa, da Secretaria de Educação, outras vezes por opções internas, e que permitiu abrir um bocado o leque e darmos possibilidades aos alunos que não existiam. Os alunos saem com uma formação melhor e nesse aspeto a qualidade do sistema em geral acaba por melhorar porque os cidadãos que saem acabam por ter uma formação mais abrangente, mais alargada, e que toca mais pontos.

6D1. Em alguns aspetos é um facilitador porque em princípio, porque quem conhece melhor a realidade de São Vicente, a realidade do Porto Santo, a realidade do Funchal, e a realidade de algumas partes do Funchal, à partida quem tem maiores conhecimentos é de facto uma autoridade que seja Regional, em princípio está mais próxima e em princípio consegue gerir melhor os recursos humanos, de modo a obter determinados resultados

das políticas públicas que às vezes também são um bocadinho erráticas. Mas é um facilitador. A proximidade é importante, não em todas as áreas, mas neste caso específico a realidade de cá, pelo facto de ser um arquipélago, torna a realidade bastante distinta de outras. Acho que é um facilitador.

7A1. Para ser honesto, neste momento está-me a escapar.

2.10. ALUNO E FAMÍLIA S1

3A1. Muitas vezes o conjunto, o grupo de docentes, não partilha a mesma estrutura de valores, fazem uma hierarquia de valores, cada pessoa tem a sua, e muitas vezes não combinam umas com as outras. As pessoas pensam que isso pode gerar algum conflito, em vez de tirar proveito dessas diferenças de valores. Se para determinados grupos existe um determinado padrão, se podemos dizer assim, mas também dentro desse padrão há as suas diferenças. Neste caso a gestão de recursos humanos, dentro da cultura organizacional, deve aproveitar tanto as semelhanças como as diferenças para tirar o melhor proveito e eficácia daquele grupo de trabalho.

3A2. Por exemplo o processo de seleção dos trabalhadores, dependendo dos critérios e métodos de seleção, isso vai alterar a cultura organizacional.

3B1. Para melhorar essa seleção dos recursos o que podem fazer é criar novos cargos ou funções, que esteja de acordo com aquele professor. Há dois professores para aquele tipo de cargo, mas um dos professores tem uma especialidade num setor e outro noutro setor, assim aquele cargo pode ser mais específico para este setor. Mas esta seleção também pode criar um conflito, assim há que criar uma forma deste professor também trabalhar na sua especialização.

3C1. Atualmente não se verifica muito isso. Vemos muito isso através do ranking dos exames, se um professor é bom, se um professor é mau, como deu as matérias nas aulas, visto as médias que os alunos obtiveram nos exames. Mas isto não é só um aspeto de avaliação do professor, há outros aspetos de avaliação. Outra coisa importante é a forma como ele fala, como ele comunica com os seus alunos, e isso devia ser mais avaliado. Olha-se frequentemente apenas para o que os seus alunos obtiveram no exame. Escolher o melhor professor é difícil, porque isso depende de vários fatores. Por exemplo, as inspeções vêm às vezes à aula ver como o professor está a dar as aulas, e isso é uma boa maneira. Ver como o professor comunica com os alunos, ver como ele transmite a matéria, de forma a que os alunos percebam o que está a ser dado.

4A1. Não tenho muito conhecimento em relação a isto, mas sei que muitas vezes abrem certas vagas em determinadas áreas e depois vão buscar um professor dessa área. Como por exemplo, estive a falar com alguns professores e há uma bolsa de história que não tem professores suficientes, não há professores para encher aquelas vagas. E também há uma bolsa Regional, em que estão lá determinados professores e se uma escola precisar de professores dentro de uma determinada área vai lá buscar o professor.

4A2. Não, porque eles estão lá organizados como que num ranking, em que está organizado em tipo de experiência, em termos de horas. Este tem mais horas, já trabalhou mais, portanto está em primeiro. Não avalia as aptidões, as competências. Será que o professor que está em primeiro, é melhor que os outros todos, ou será que o que está em último tem mais facilidade de comunicação com o aluno(?), não está lá.

4A3. Neste caso há uma ordem pré-estabelecida que classifica os professores. No meio daqueles professores todos o sistema não seleciona um professor, ele entra em primeiro porque está numa lista que diz que ele é o primeiro.

4A4. Se for um novo professor terá uma visita guiada pela escola para conhecer o principal do estabelecimento. Mas quando um professor chega aqui pela primeira vez, que tipo de alunos vai trabalhar, que área se deve especializar mais, ou como é que deve comunicar com os alunos, não penso que essa parte esteja bem desenvolvida.

4A5. O tempo dita muita coisa, passado alguns anos o próprio professor comunica mais com os outros professor, conhece melhor o meio onde está envolvido. No caso desta escola, existe abertura a qualquer crítica, qualquer opinião que o professor tenha. Para que o professor não tenha a ideia que está sozinho na escola. Os professores tentam entrar em comunicação uns com os outros.

4B1. Eu penso que sim. A minha mãe é professora e ela disse-me que no último ano teve uma cadeira em que o professor da universidade dava-lhe a forma como se poderia explicar o que era um plano aos alunos. Estava lá,

na formação que o professor teve, e vai tendo ao longo do ano, reverte para facilitar a comunicação com o aluno.

4B2. Penso que não. Pois penso que a única avaliação que é feita atualmente é a que é feita pelo ranking dos exames. Se a média que o professor deu ao longo do ano e a nota do exame forem muito distantes esse professor começa a ser repreendido, pois esse professor não está de acordo com o que se espera do exame. Não se avalia a parte mais social, que será o aluno e o professor.

4B3. O que se espera é que não existam um sem o outro.

4C1. Um professor vai fazendo formações que se refletem na sua carreira e espera subir, apesar de agora estar congelado. Terá uma nota nas formações e depois sobe na carreira. Se são estes resultados eles estão lá, mas se forem os resultados a nível da aula, os resultados que ele tem com os alunos, não está muito relacionado.

4C2. Não.

4C3. Não estou familiarizado de como se processa o sistema de recompensas.

5A1. Como já referi, o professor que estiver mais indicado para aquela área deve ser ele a dar. Mas também não só, há que medir e avaliar a capacidade que o professor tem de mostrar ao aluno aquela matéria. Não só seguir uma via, só aquele método, mas ter vários métodos de opção para que o aluno consiga entender. Não só por um, mas também por outro, um método alternativo. Assim o professor que mais facilmente rentabilizar os alunos que tem, esse é que devia ser selecionado. Por exemplo, em História, se um professor tem melhores condições de rentabilizar uma turma, esse é que deve ser selecionado. Não é uma escolha aleatória, tendo em conta apenas o tempo ou a experiência que tem.

5A2. Se uma escola tiver recursos materiais bons pode ter melhores resultado. Mas precisa ter professores habilitados, bons a rentabilizar esses meios numa melhor formação dos alunos. Por isso a escola deve ter em conta os professores que estão habilitados a lidar com os meios que têm, assim como deve proporcionar formações que permitam que os professores utilizem os recursos que a escola tem, por forma a facilitar o ensino. Há uma escola no Porto, pelo que sei, que já não utilizam manuais, só utilizam *tablets*, os alunos utilizam *tablets*, os professores utilizam *tablets*, funcionando tudo a nível de projeção. Aqui na Madeira, não existe isso, mas esta escola por exemplo, tem excelentes recursos, que depois infelizmente não são utilizados, porque não tem professores habilitados a tal.

5A3. Sim. O professor é que tem uma comunicação com o aluno. Mas se são os recursos humanos que escolhem o professor, claro que eles também vão estar a escolher qual é a comunicação, qual é o impacto que vai haver no aluno. O currículo e as práticas pedagógicas também são feitos pelo professor, pelo que uma boa gestão de recursos humanos irá contribuir para umas melhores práticas pedagógicas, na constituição de turmas não digo tanto, mas a nível do currículo, e também da própria matéria que vai sendo dada, depende bastante dos recursos que temos.

5B1. Para mim, um professor deve ter não só uma maneira de explicar as coisas, de mostrar as coisas, mas sim várias. Todos somos diferentes, mas também somos iguais, e por sermos diferentes, não percebemos todos da mesma maneira. Portanto o professor deve ter um leque de opções para poder explicar ao aluno, o que é que aquilo representa, o que é que aquilo significa. Não podemos afastar um professor da sua lista de classificação, mas um professor também tem de ser avaliado no seu nível de motivação ao aluno. Um professor deve ser capaz de motivar os alunos a terem melhor desempenho. Um professor que faça isto tudo, para mim é considerado eficiente.

5B2. A minha perceção de competência é a área de especialização do professor, a sua formação. A sua eficiência é para mim, aquilo que ele consegue retirar dos seus alunos. Nem todos podemos ter a capacidade de comunicar bem, de poder mostrar certas coisas, e às vezes a eficiência e a competência não estão bem de acordo.

5B3. Sim. Qualquer aluno que chega a uma sala e vê um professor que não está motivado também fica desmotivado. Um professor que chega a uma sala de aula todo motivado, transmite esse empenho aos seus próprios alunos.

5B4. Para mim só existe uma relação entre o tipo de gestão e a sua competência, talvez, mas mesmo assim, nem tanto. Agora avaliam um professor em relação à nota que ele tirou na universidade e isso vai influenciar na sua entrada, mas antes isso não existia.

5B5. Sim. O que é que relaciona um bom líder? Um bom líder tem o seu grupo de trabalho e é aquele que consegue tirar proveito de cada um dos constituintes do seu grupo de trabalho. Se a escola tiver um bom líder, neste caso a sua administração, irá proporcionar ao professor um meio onde ele se sente mais à vontade, e um meio onde ele irá ser melhor rentabilizado.

5B6. 1.º Motivação/Satisfação do professor e; 2.º Tipo de Gestão da escola; 3.º Competência do professor; 4.º Tipo de Liderança da escola.

5C1. Nos estudantes, um processo de valorização muito usado são os quadros de honra, o que serviria também para os professores. Ao indicar aquele professor que teve melhores resultados, o que tem melhor eficiência, irá ser um processo que a nível da motivação e da satisfação do professor.

5C2. A Secretaria de Educação poderia permitir melhores benefícios para os professores. Aqueles professores que se destacam deviam ter regalias, subsídios, ou outros do género.

6A1. Tenho conhecimento deste programa por causa do meu pai que recorreu a ele, não foi nas novas oportunidades, foi nos EFA's, que se relacionam um com o outro. Vai funcionar da mesma forma de como funciona para o ensino básico ou secundário. Mas neste caso o professor tem uma tarefa mais dificultada. Pois os alunos não têm uma opinião bem formada e são recetivos às várias opiniões e vários métodos de estudo do professor. Já os adultos têm uma opinião bem formada e não são assim tão recetivos. Neste caso a gestão de recursos humanos devem selecionar aqueles professores que têm uma melhor oratória, conseguem comunicar mais facilmente não só com os jovens, mas também com a população em geral.

6A2. Relaciona-se um pouco com a anterior. A nível de recursos humanos ia escolher aquele professor mais adequado ao programa, tentando colocar a pessoa certa no lugar certo.

6B1. Nem sempre. Por exemplo, esta escola tem os cursos profissionais, os tecnológicos, os regulares e outros. Tanto um professor dá um curso como pode dar o outro, como pode dar os dois ao mesmo tempo. Um professor pode não estar tão habilitado a dar os cursos profissionais como estará para dar a um curso tecnológico. Um professor estando a dar a sua disciplina, pode não estar bem-adaptado àquele projeto, ou estar bem dentro do projeto ou do próprio cursos. Assim, nos recursos humanos deveria haver uma melhor seleção e recrutamento daqueles professores que estão com melhor interesse e motivação em trabalhar uma área. É importante o interesse, mas também com mais experiência naquele campo.

6B2. Por exemplo na Finlândia, são mais os alunos que escolhem os professores, em vez de ser uma distribuição dos recursos humanos que seleciona determinados professores para aqueles alunos, são os alunos que escolhem os seus professores. Aqui existe uma seleção feita pelos alunos em vez de ser feita pelos recursos humanos. Aqui existe uma inovação, pois em vez de ser os recursos humanos que está dentro do processo, mas na verdade não está dentro da sala de aula, seriam os alunos que vivem nove meses dentro de uma sala de aula a escolher o seu professor. Os alunos são aquelas pessoas que têm maior conhecimento sobre o trabalho do professor e saberiam escolher o melhor professor para si.

6B3. Até pode. Os recursos humanos podem escolher o professor que tem maior abrangência a nível de cultura e também da sua disciplina. Ou seja, há professores que especificamente só sabem aquilo e há outros professores que podem pegar naquilo e relacionar os vários conteúdos com outras áreas. Na física há muita coisa de matemática, e um professor de matemática não é obrigado a saber física, mas se relacionar isso facilita ao aluno uma aprendizagem mais geral.

6B4. Nesta escola, como já referi, os professores que dão os outros cursos também estão a dar os cursos profissionais. Mas por exemplo, na Escola Colombo ou escolas profissionais, temos professores que são mais especializados naquelas áreas e estão a trabalhar na sua área. Isto é, os alunos estão a ter aulas com um professor que está a trabalhar dentro da sua especialização. Esta foi uma das principais alterações que houve.

6C1. Escolher professores adequados para trabalhar com os alunos irá resultar em bons resultados o que deixará a população contente. O processo de recrutamento e seleção, assim como a avaliação do percurso que esse professor fez na escola é importante, pois vai permitir selecionar aqueles professores que vão ter uma melhor eficiência. Se os alunos tiverem uma boa eficiência, os alunos vão ficar contentes e as suas famílias vão ficar satisfeitas.

6C2. No caso das famílias o contacto com a escola é mais direto com os professores. Muitas vezes com os agentes políticos, a Secretaria, vê-se mais é pelos rankings. O quê que pode ser mudado? É em vez de fazer só esta avaliação, é necessário avaliar também dentro da sala de aula. Para estarem familiarizados com que tipo de política as próprias escolas estão a utilizar na escolha dos seus professores. Assim podem pensar que tipo de política podem integrar para facilitar a seleção dos melhores professores e também retirar melhores resultados. Eu estou no parlamento jovem, e há uns anos atrás fui ao parlamento regional e o que se notava deles é que não tinha muito conhecimento da realidade que se vivia na escola, que não me parece muito bom. Quando os próprios políticos devem ter conhecimento de todos os serviços e devem estar “dentro” da escola, o que é muito importante.

6C3. Neste caso eles estão mais relacionados com os cursos profissionais. Normalmente estes alunos têm de fazer estágios e as escolas com as empresas selecionam os alunos para levar a cabo esses estágios. As empresas vão ter melhor perceção da escola com a comunicação e parcerias que são criadas, não só com os estágios, mas também com visitas de estudo. Mostra um interesse da escola ao pretender que os seus alunos vejam a realidade.

6C4. Começar com os sindicatos. Aqui eles defendem os direitos dos professores, e assim um professor que se sente defendido, que tem atrás um sindicato seu, traz uma maior defesa ao professor e ele sente-se mais à vontade. Associações de professores também é bom porque permita a comunicação entre professores, permite o intercâmbio de ideias, de métodos de ensino e vai permitir que aquele professor tenha um maior leque de forma para explicar. As associações de pais também são importantes para definir e selecionar aqueles que são os melhores professores. Um professor que venha para aqui e não esteja muito motivado afeta os alunos que vão tirar piores resultados, mas para isto está a associação de pais por trás para ajudar. Todos de vez em quando precisamos de ser reprimidos, precisamos de uma certa crítica que é para acordar. Para isso é fundamental a associação de pais.

6D1. Penso que a nível regional configura-se como um facilitador. Tem ajudado os professores da região e tem permitido uma fácil comunicação entre Secretarias e escolas. No meu caso, tenho agora uma professora que apresentou gravidez de risco e esta semana já vem um professor para substituir essa professora.

7A1. Como já referimos, a gestão de recursos humanos vai selecionar o professor. O professor por sua vez vai dar as suas aulas e vai contribuir para os resultados que os alunos vão obter. Os resultados obtidos pelos alunos vão estar dentro das políticas públicas estabelecidas. Portanto de uma forma ou de outra a gestão de recursos humanos vai influenciar sempre o resultado que obtemos no final. Se a seleção e a comunicação que temos com um professor estiverem integradas não quer dizer que escolhemos um professor mau, mas ele não possa melhorar. Portanto o trabalho que a gestão de recursos humanos faz, irá influenciar sempre o resultado das políticas públicas estabelecidas.

2.11. ALUNO E FAMÍLIA S2

3A1. Houve aqui diversas alterações da postura das pessoas durante a escola. Antigamente as famílias davam maior acompanhamento e maior foco à escola e hoje em dia, na minha opinião, as pessoas acabam por não ter esse foco, e preferem analisar os resultados. Também porque há aqui várias questões profissionais, distâncias, que fazem esse afastamento. Isto condiciona os valores na própria escola. Mas acho que as pessoas ainda dão muito valor à escola, tentam acompanhar a escola, mas fica aqui uma zona cinzenta que é a falta de tempo e de orientação entre um e outro para estarem num momento juntos. Aí é que provavelmente haveria maior diálogo, maior equilíbrio das várias vertentes, dos vários. Porque isto é assim, eu acho que a escola tem uma opinião, a família poderá ter a sua opinião, que poderá ser igual ou não. E não há um momento em que cada um se encontre e diga a minha opinião é esta, e que se vá ao encontro, que se analise ambas as partes para se chegar a um consenso. E acho que o que está a faltar é um pouco isto. O que se pensava há uns anos atrás da escola era uma coisa, o que se pensa agora é outra e tenho algumas dúvidas se é a forma correta como estamos a pensar. Mas para isto tem de haver uma articulação entre as partes envolvidas, escola, professores, alunos, pais. Porque isto não é só os professores que pensam a escola. Porque o educar é de toda a gente, o dar o saber, aí é a escola, e cada um tem que ter a sua parte.

3A2. Pode. A gestão de recursos humanos tem de adequar o perfil das pessoas à realidade que ali existe. Para professores ou não docentes, eu não posso por uma pessoa a trabalhar numa escola que não tenha o mínimo de conhecimento sobre o que ali está a fazer. Tem de ter um perfil. Acho que influência, é óbvio isso. Agora se é feita esta avaliação, ponho as minhas dúvidas. Não sei se posso dizer isto, mas há dois anos atrás tivemos aí o problema da piscina, que foi um senhor que foi contratado ao centro de emprego sem o tal perfil, não querendo dizer que não se erre nos perfis, pois isto não é cem por cento estanque, mas quando fomos ver que critérios é que tiveram para avaliar a pessoa para vir trabalhar para aqui. Nenhuns, foi o que estava a seguir na lista que veio, o que poderá ser um sucesso enorme, ter um resultado enorme, fantástico, e isto por vezes nem tem a ver com a habilitação, porque isto aqui às vezes os que são mais habilitados têm comportamentos menos aceitáveis, e os que são menos habilitados, têm outros valores. A nível dos professores acho que existem alguns critérios além da habilitação, têm avaliações constantes, pelo que por aí não será o grande desvio. Se bem que a gestão dos recursos humanos poderia ter em atenção alguns pormenores de formação, não só no aspeto do saber transmitir, mas também no saber estar, das outras várias variáveis.

3B1. Geralmente quando há atritos vêm as questões legais e a via judicial, o que por vezes não será saudável, se se pode usar aqui o termo, para ambas as partes, seja a entidade que está do outro lado, quer para os professores. Agora também sabemos cada vez mais que todas as pessoas exigem os seus direitos e cada vez mais fazem valer os seus direitos. Eu costumo dizer nesta temática que nós quando falamos na questão de mais direitos, eu nunca me canso de frisar que há direitos e há deveres, e aqui tem de haver um equilíbrio. A pergunta é capaz de ter um pouco este sentido. Existe aqui um mediador que equilibra esses direitos e esses deveres? Não será só direitos e deveres zero. Mas também será que temos ferramentas adequadas para desenvolver este equilíbrio. Assim julgo que devem existir mecanismos, se são adequados é que provavelmente poderão não ser. Tanto é que quando se quer implementar uma determinada medida, o divulgar, o implementar, o chegar a informação tem algum condicionalismo, o que pode gerar estes desencontros e estes conflitos. Costumo dizer que a comunicação é fundamental e se não houver boa comunicação a informação perde-se. A não compreensão numa má comunicação gera conflitos. A comunicação entre as entidades, a gestão da escola, a administração e a escola, é adequada? Penso que seja a mais adequada que se construiu, não sei se é eficaz como se pensa. A comunicação existe, provavelmente até existe excesso de comunicação.

3C1. Do que eu tenho conhecimento, porque não estou nos meandros do mecanismo, mas o que sei é que existe um currículo, existe um historial, uma listagem de experiências, se se pode dizer assim, que vão no dando indicadores da capacidade ou do perfil daquela pessoa. Só que isto vale o que vale, pois, os contextos são diferentes, os conteúdos, os problemas, as dificuldades são diversas, e o sucesso num determinado projeto, num determinado sítio, não quer dizer que seja sucesso para tudo. O mesmo projeto numa escola de Santana, que foi um sucesso, aqui poderá não ser um sucesso, ou mais, o sucesso daquela escola poderá ter algumas facilidades, que o sucesso desta escola dependa de um maior esforço desta escola, um maior empenho, para que se atinjam os mesmos objetivos. Temos o exemplo de dois irmãos, em que um é preguiçoso e outro é aplicado no estudo, em que o preguiçoso tem 18 em português e o outro teve 10. Pelo

que o 18 e o 10 nada dizem sobre o esforço e desempenho de cada um. Temos, se quisermos medir, arranjar uma escala que contemple o maior número de variáveis para que a variação a menor possível, e os resultados sejam os mais reais. Agora se existem ferramentas que já meçam isto, não tenho conhecimento, para além do currículo e demais.

4A1. Eu acho que não, muito sinceramente. Acho que se reduz a dois ou três requisitos e pronto. A habilitação é ponto assente, tudo bem. Depois vem o tempo de serviço, que é redutor do percurso feito.

4A2. Não. E aqui esta pergunta tem duas vertentes. Se vamos falar das experiências temos de falar do tempo de serviço, se bem que o tempo de serviço não simbolize um bom desempenho ou o melhor desempenho. Claro está que isto ainda depende da escola, do professor, da turma. Se eu tiver uma turma com bons alunos o esforço será menor do que outra. O tempo de serviço ainda vem condicionar a admissão de pessoas que acabem as licenciaturas. É claro que a experiência tem sempre o seu lugar, mas isto vai ao encontro do que sucede nas empresas. As empresas pedem experiência, mas se nunca se lhes dão experiência, nunca a terão. Correm assim riscos, sendo que há empresas que já estão a ter esta dificuldade, que em 20 ou 30 anos não têm orientadores, integradores para receberem os mais novos no meio profissional. Isto porque acabam, vão saindo e o conhecimento perde-se, o que é negativo nas empresas e não sei se na administração pública já se aperceberam deste problema.

4A3. Muito sinceramente é um instrumento legitimador. Cumpru aquele parâmetro e este e este e este, então está selecionado. Não há variáveis dentro daqueles requisitos que se possa avaliar no imediato. Imagine-se no caso de uma pessoa mais fechada, com maior dificuldade em interagir com o meio exterior, que dá uma disciplina de economia, por exemplo. Pode ser uma barra em economia, uma barra a ensinar economia, mas se o convidarmos a dar uma palestra sobre economia nas empresas acaba-se por perder porque as crianças acabam por não saber o que existe lá fora. Avaliam o currículo, e concordo plenamente, mas não se faz uma avaliação de um contexto extraescola e no meio envolvente sobre as experiências e projetos no meio envolvente, para canalizar esse conhecimento, e essas experiências para o meio educacional. Se bem que as universidades já estão a ir às empresas propor projetos e as empresas estão a apoiar esta prática. Mas no meio secundário isto não acontece. É nesta fase que os alunos deixam de gostar de uma língua estrangeira, da matemática, de uma disciplina em particular, e isto acontece porque não lhes é mostrado a aplicabilidade lá fora destas disciplinas. Se formos a uma empresa e virmos um determinado cálculo ou processo que é usado para chegar a um resultado, então vou pensar que preciso da matemática. Não é só nos livros, é na prática, sem ser apenas os pais, os professores, os explicadores, a lhes darem estas orientações, eles interiorizam. O concurso de professores não acompanhou as empresas que ao recrutar os seus funcionários preocupavam-se em os conhecer, como foi exemplo durante muitos anos a aplicação de exames psicotécnicos, mas em relação aos professores pouco se sabe do professor, é o cumprir de um processo burocrático.

4A4. Não tenho bem a experiência disso, mas pelo que presencio, como encarregado de educação e presidente da associação de pais, eu acho que fazem uma integração, acolhem a pessoa, explicam os espaços da casa e a forma de estar nestes espaços e depois segue-se uma boa integração.

4A5. Eu acho que sim, tanto é que existem professores que já estão aqui há algum tempo e se estão aqui é porque gostam de cá estar. Poderá haver outras razões, mas quando se chega aqui à escola temos um ambiente saudável. É como em tudo, poderá haver um ou outro que tenha um comportamento mais desviante, mas em todo o lado é assim. A escola aqui tenta arranjar algum equilíbrio entre o aluno e professor, conselho executivo, existindo aqui um equilíbrio entre as partes.

4B1. Quem sou eu para dar um parecer sobre isto? Eu acho que o corpo docente deve ter uma formação adequada. Mas também temos de compreender que com a mudança curricular, programas, termos, conteúdos, terminologias e outros, muito muda, pois quando ajudo os meus filhos encontro muita coisa que não tive enquanto aluno. Assim é necessário haver formação para acompanhar esta mudança. Mas dentro do que é fundamental e prioritário, acho que existe alguma formação nesse aspeto, poderá é não ser suficiente.

4B2. Não conheço a forma como é feita a avaliação, nem dos professores, nem da escola, contudo concordo que se faça a avaliação. Aliás, no mundo empresarial, e falo por mim, nós somos avaliados e medido, temos objetivos, se não atingirmos temos penalizações, e aí concordo que seja avaliado. Agora há que ter cuidado com a forma como se faz avaliação, pois não pode ser uma avaliação “ad hoc”, não pode ter uma boa avaliação

porque tem os olhos bonitos, tem de haver critérios, com regras, e ainda que todos estejam na mesma dificuldade para cumprir os objetivos.

4B3. Isto acaba por ser o que estava a dizer. Os professores têm que ter para desempenhar as suas funções. Para atingir os seus objetivos, sendo isso uma prioridade. Têm de saber quais são os seus objetivos. A aprovação de 100%, a reprovação de 100%. Há que conseguir ver o sucesso de cada um atendendo ao esforço que desenvolveu, ao que lhe foi pedido e o que conseguiu, pois, a medição do resultado final sem o contexto dos que aconteceu até aí, pouco vale. As ferramentas têm de estar adequadas e todas as partes têm de saber com que trabalham.

4C1. Conheço um pouco a carreira, embora não seja docente. A minha mãe foi professora e eu não sendo professor já dei formação profissional na Escola Atlântico. No momento com o congelamento das carreiras nada se reflete na carreira, isto é ponto assente, o que é injusto. Se vamos fazer uma avaliação a cada professor, a cada funcionário, temos de compreender que quem atinge os objetivos tem de ter um direito, não é só o dever de atingir os objetivos e o direito é ter chatices, é trabalhar infernalmente sem horas definidas. Lá está, pede-se um equilíbrio entre os direitos e os deveres. Agora decididamente os resultados obtidos pelos professores não estão relacionados com a carreira.

4C2. Eu acho que não, mas deveria de estar. Pois se eu começo a ter um Ferrari para conduzir eu tenho de ter um piloto à altura. Se nós queremos um desenvolvimento cada vez maior, temos de acompanhar essa evolução. Não estou a dizer que são professores mais capazes, menos capazes. Não é esse o meu raciocínio. O meu raciocínio é que conforme é a exigência dos alunos os professores têm de estar aptos a acompanhar essa exigência. Eu não posso ter um aluno que seja excelente, que tenha uma pesquisa extraescola, e que quando chega à sala de aula e põe um determinado tema em cima da mesa, os professores não tenham capacidade de acompanhar esse raciocínio. Há professores que pararam há 10 anos atrás, e tem de haver aqui uma adequação de trabalhar cooperativamente, de atualizar. Hoje pede-se um pouco o estilo do processo de Bolonha, é preciso ir à pesquisa e trazer para dentro da sala de aula. Esta prática não está alinhada com certas situações.

4C3. Não. O professor faz, mas não tem o direito a um retorno, não vê nada. Isto não pode acontecer.

5A1. Claro que sim. Se os recursos humanos tiverem conhecimento, formação, informação, mais alternativas, será dado a quem está a receber, várias hipóteses de escolha. Isto nota-se nas diferenças entre uma escola de cidade e outra no meio rural em que têm meios diferentes. Neste momento esta diferença está mais esbatida, mas quando eu fui aluno, esta diferença era grande. Por exemplo, fazer uma visita ao museu aquário, é fácil para a Escola Francisco Franco e para a Jaime Moniz, que vão a pé, mas para nós que estamos aqui na Calheta é mais complicado, precisamos de autocarros e isto dificulta em termos logísticos, o que dificulta. Também vamos, mas não é com tanta facilidade. O que para um projeto é fácil fazer no Funchal, já não é assim para Santana, Calheta, etc. As pessoas têm a mesma capacidade, mas há outras variáveis que condiciona.

5A2. Se falarmos da gestão de recursos da escola, eu acho que não. Se falarmos da gestão de recursos da Secretaria, provavelmente poderão fazer. E aí é que está o segredo, poderá haver essa gestão.

5A3. Podem, se a gestão dos recursos humanos tiver uma supervisão, um controle daquilo que se está a fazer, poderão ter esta influência.

5B1. Um líder, uma pessoa que esteja à frente de uma equipa, de um grupo, de uma turma, tem que ter uma postura equilibrada. As coisas têm que estar definidas, e no momento que é menos bom puxar cá para cima e num momento mais atribulado, baixar as situações. E para que é isto? Para que todos tenham um desempenho quase todos igual. Isto não será fácil, mas aqui tenho o bom aluno e o mau aluno. Ao bom aluno tenho que lhe dar dinâmica, e ao mau aluno, tenho que lhe dar aceleração. Pede aqui um equilíbrio de gestão destas pessoas, das suas diferenças. Não pode só saber, tem que ter conhecimento da turma, e mais, pô-los a trabalhar constantemente. Sem trabalho não há nada, os lucros não caem do céu. Não deixar de trabalhar, estabelecer objetivos e desenvolver estes, para se fazer isto, vocês têm de aprender isto. Estabelecer prioridades, o que é importante avança, o que é menos importante fica mais de lado. A eficiência de um professor acaba por ser isto. É colocar os alunos a trabalhar, com a matéria sempre em dia.

5B2. Claro. Mas o termo competência é muito aberto. Estou a lembrar-me de um chefe que já tive que dizia que para certos projetos chamava o funcionário mais preguiçoso. Isto porque o funcionário preguiçoso é aquele que arranja forma de fazer as mesmas coisas com o menor esforço, e assim tinha um ganho enorme. Eu posso ter a competência, eu posso saber muito, mas não tenho o à vontade de implementar, de exigir. De chegar à frente e dar um murro em cima da mesa. Implementar, ensinar requer alguma eficiência, entendendo eficiência como o ter o melhor resultado com o menor esforço ou o menor custo possível. Eu às vezes tenho o saber, tenho a experiência, tenho a competência, conheço, mas na hora H o resultado não surge. Também sei que a eficiência não depende só do docente, na questão do ensino também depende de quem está a receber. E quem está a receber não é uma pessoa só, são várias pessoas, o que condiciona um pouco. É usual usar muito a chapa 5, o que é bom para ti, tem de ser bom para todos. A eficiência vai um pouco à competência de ver o que é preciso para atingir os resultados esperados.

5B3. Sim. Falava era na ordem inversa. A eficiência vai contribuir para a motivação e satisfação. Se todas as variáveis se concretizarem em eficiência, a motivação e satisfação aparecem naturalmente. Pelo que será mais fácil manter o nível eficaz constante. Já se fala muito em motivar para atingir a eficiência, mas ela não surge. Não tenho eficiência e volto atrás para motivar e satisfazer para ter eficiência. Não vejo assim. Vamos atingir a eficiência, primeiro, para ter motivação e satisfação e manter.

5B4. Existe, não se pode desagregar um do outro, como é óbvio. Há sempre uma ligação entre a gestão e tudo o que rodeia. Lá está, acaba por ser a socialização, o bem-estar, a motivação. E isso tudo está sempre inerente. Existe aqui na escola e acho que é boa essa dialética.

5B5. Tem influência, agora acho que se tivermos uma boa eficiência, facilita a liderança. Mas para ter essa eficiência tem de haver alguns parâmetros que dependem da liderança. Isto é um círculo, eu para ter eficiência, tenho que ter ferramentas, e para ter essas ferramentas e serem adequadas, a liderança e a gestão têm de ser adequadas também a essas necessidades. Está relacionado, como é óbvio.

5B6. 1.ª Competência do professor; 2.ª Motivação/Satisfação do professor; 3.ª Tipo de Liderança da escola; 4.ª Tipo de Gestão da escola. Isto porque no meu entender o tipo de liderança depois influencia o tipo de gestão.

5C1. Nós estamos a preparar pessoas para os qualificar para entrarem no mundo do trabalho amanhã. Isto tem todo o interesse em que sejam bem formados, e saberem o porquê das coisas, e sentirem a necessidade de saber. Claro que cada vez mais teremos de ter em atenção ao profissional. Estamos com uma lacuna em relação aos profissionais, penso profissional executante e não profissional teórico. Mas tem que haver aqui as duas vertentes. Portugal é por exemplo, um dos países que vende conhecimento, e isso também é importante. Quem andou no meio académico como eu que andou a fazer mestrados, em que andei na Universidade de Coimbra, na Universidade do Porto, e tenho a noção do quanto é que se faz de investigação, e se vende investigação, pelo que no futuro até deviam apostar mais nesse conhecimento. Não aproveitam, fazem investigação e depois dão de barato para Alemanha ou França. Mas a vertente profissional tem sido descurada, pois eu ainda há tempos tinha necessidade de contratar um talhante para trabalhar no talho e não havia talhantes. Nós falamos que não existe emprego, mas quando nós precisávamos de alguém para desempenhar uma determinada função, andávamos às aranhas que não encontrávamos ninguém para essa função. A vertente política tem de ser equilibrada entre a vertente profissional e a vertente científica e de investigação. Não estou aqui a falar no âmbito da escola, estou a falar em âmbito geral. Mas as escolas também têm de dar esse feedback lá para cima para que se partilhe a mesma opinião. Mas também não podemos viver de modas, eu agora estou a dizer que faltam dois ou três talhantes numa determinada empresa e toda a gente vai ali se formar em talhante. Há necessidade de bar, toda a gente se vai formar em bar. Tem que haver um equilíbrio entre todas as profissões e distribuídas por várias escolas.

5C2. A secretaria da educação é a primeira responsável política pelo sucesso da qualificação dos cidadãos. Mas não podemos exigir que em todas as freguesias se tenha uma escola secundária, o que é impraticável, não se pode exigir que em todas as escolas se tenha os mesmos cursos, tem que haver aqui é uma divisão e uma flexibilidade, dos vários intervenientes. Acho que a Secretaria e as direções estão a fazer um reajuste nesse aspeto. Aliás, eu tive o ano passado uma reunião com o Sr. Secretário, sobre alguns aspetos que queríamos reforçar, e ele falava que não podemos ter um rácio tão grande de professores por aluno, que isso rebenta com as médias a nível nacional e europeu, tem de ser reduzido. Mas isso implica mandar professores para casa, lá

está, foi moda tirar o curso e agora temos excedentes. Assim como as engenharia e medicina que foi moda e agora há falta de emprego. É preciso equilibrar, mas acho que estão a fazer um bom trabalho.

6A1. As novas oportunidades acho que fazem sentido, a forma como é feito é que me levanta algumas reticências. Acho que as novas oportunidades devem existir, devem dar um empurrãozinho às pessoas que não tenha habilitação. Agora não se pode é entrar num facilitismo, num fazer por fazer para contabilização, e depois quando se ver o resultado do conhecimento é zero. Dou um exemplo, hoje em dia um aluno de 9.º ano sabe usar minimamente o Word e o Excel, se eu for às novas oportunidades eu ponho as minhas dúvidas. Concordo, mas o nível de acompanhamento e o nível de exigência tem que ser maior. Não quero que seja capaz de programar macros no Excel, até porque o aluno de 9.º ano também não sabe, ou que tenha a agilidade de um aluno do 9.º ano, mas que saiba.

6A2. Os recursos humanos contratam os professores em função de um determinado requisito. Também acho que os programas que os professores têm para as novas oportunidades é cumprido, não pondo em causa o profissionalismo dos professores. Agora, esse programa é adequado àquilo que nós pretendemos? Está adequado ao conhecimento que nós pretendemos que essas pessoas tenham? Aí é que fica a minha reflexão. Concordo com o programa, concordo que seja reformulado e adequado para aproximar mais do que é real, do que é o diurno, se é que se pode dizer assim.

6B1. O objetivo é acabar com os analfabetos, mas isso o que é que nos ajuda de retorno económico. Temos que ser realistas, se nós investimos na formação destas pessoas, estas pessoas têm que dar um retorno à sociedade. E para haver esse retorno, tem que ser possível que o conhecimento que adquirem entre no mundo laboral, nas empresas. Porque só assim é que se consegue ter desenvolvimento, e acho que isto não está a acontecer.

6B2. Isto acaba por ser um pouco a solução daquilo que se vem falando, que é, as dificuldades têm de ser partilhadas. Mas isto é do país, normalmente só se partilha o que é de bom e o que é de mau esconde-se a sete trancas com medo desse erro, ou desse resultado menos bom. Acho que os resultados menos bons também têm de ser trabalhados, partilhados, para que o meu vizinho não cometa os mesmos erros, as mesmas lacunas e que se melhore. Mas isto sendo cultural, demora tempo para se mudar. Neste momento temos muita informação, até por causa da internet, mas eu lembro-me de quando estudava e eu queria alguma coisa, toda a gente escondia uma apresentação para não partilhar. Agora já não é tanto assim, já se vai partilhando e a cultura está se modificando. Eu costumo dizer que quem tem unhas é que toca guitarra, quem tem competência é que consegue lá chegar. Com informação e partilha a escola tem conhecimento das suas dificuldades, e as dificuldades desta escola não quer dizer que sejam as mesmas da Escola de São Vicente ou da Escola do Porto Moniz, da Ribeira Brava ou do Funchal, como é óbvio não será. E temos que partilhar essas dificuldades, não só olhar para os rankings e dizer que tivemos bons resultados nos exames. Claro que isso reflete trabalho, mas não conta a história toda. Para haver melhoria e dinâmica, os erros e as dificuldades têm de ser partilhadas.

6B3. Pode, está tudo interligado. Imagine que se tem uma formação mais virada para o profissional, os conteúdos têm de ser mais virados para o profissional. É preciso dentro dos cursos profissionais, ver que profissional de que área é, temos que ajustar ao cliente, seja ele qual for, isto falando numa linguagem empresarial. O problema é que isto não é feito, voltamos ao problema da chapa 5 e quem tem capacidade de se adaptar, sim senhor, adapta-se, e quem não tem capacidade de se adaptar vai para o estrangeiro trabalhar, e nós aqui ficamos com uma deficiência demográfica.

6B4. Eu acho que há uma preocupação da classe docente e da gestão das escolas, pelo menos falo aqui da escola da Calheta, e isso traz mais valia. Mas por outro lado, a nível da Secretaria, era como eu dizia há pouco, não se pode ter um curso para 2 alunos, nem se pode ter uma escola em todas as freguesias. Mas que há uma preocupação sobre isto, há. O que eu sugeria, quando tive a reunião com o Sr. Secretário, foi o curso X faz-se na Calheta, o curso Y faz-se na Ponta do Sol, o curso A faz-se na Ribeira Brava. O Sr. Secretário disse, agente concorda com isso, mas a nível de transportes, estamos com um défice muito grande de transportes públicos, o que condiciona esta estratégia, mas isso já é extra competência da Secretaria.

6C1. Há dois pontos fundamentais, os aspetos positivos e os aspetos negativos. Nos aspetos positivos, temos a partilha de eventos realizados pela escola. E agora com as redes sociais, com os meios de comunicação é

relativamente fácil termos essa percepção. E pelos aspetos negativos que possam acontecer e que sejam divulgados nessas mesmas redes, nesse s mesmos meios de comunicação. Sendo que os aspetos negativos sobressaem aos positivos. Se eu disser que fiz uma exposição sobre os trabalhos manuais da turma 6.º 1, quase ninguém lê, mas se houver alguém que ponha lá um disparate de alguma situação passada na escola, toda a gente lê. Isto é cultural. Mas depois pelos resultados, também. Temos concorrentes a vários projetos, vários programas a nível nacional. Que não são campeões, mas chegam a lá estar. Nem sempre os campeões são os melhores, às vezes é mais uma “sortezinha”, mais um empurrãozinho. Eu costumo dizer que o top 10 é sempre bem-vindo. No meio de 1000, 10 é bom, não vai ao pódio, mas vai aos 10.

6C2. Para além das vias normais, email, cartas, ofícios, telefones e etc., o convidar a estar presente, participar em eventos. A escola tem esse cuidado e o próprio Secretário e Diretores têm essa atenção, sei que já houve vários momentos em que ele já veio assistir, veio participar, colaborar, e acho que isso é uma mais valia. Para se verificar in loco, o que é que a escola faz, que necessidades a escola tem, em fazer alguns projetos.

6C3. A nível da escola, penso que não tem uma grande dimensão, mas é importante. Eu no meu trabalho, higiene e segurança no trabalho, trabalho muito com os recursos humanos e uma vez cheguei a uma fábrica e a gestora de recursos humanos estava para admitir um engenheiro de produção. Tinha um monte de currículos para analisar e a gestora disse-me que a primeira seleção era feita pela administrativa, peço-lhe para selecionar a faculdade X, Y e Z, e em função dessas universidades em que eles tiraram os cursos é que eu vou analisar o resto. Desta forma dá de 6 a 8 currículos no máximo, de onde se faz a seleção. Isto para dizer que a escola tem muita influencia na hora da contratação. A escola tem uma imagem perante a sociedade. Aqui a nível de escola isto não é muito exigido, mas reforço aqui a posição dos cursos profissionais que vão fazer estágios, aí sim, transmite uma imagem do perfil daquilo que é a formação daqueles alunos, futuros funcionários, e digo que por vezes não é positivo.

6C4. A associação de pais tem um papel importante. Faz sentido existir porque achamos que há que haver um equilíbrio entre a escola, pais e aluno. É este triângulo que é fundamental e cada um tem que fazer a sua parte. Se houver um deslize do aluno os pais têm de verificar qual é a explicação do alunos e qual é a explicação da escola/professor, e dar razão a quem deve ser dada. Se houver um deslize da escola é a mesma situação, é se verificar o que é que se passou, o que não se passou. A questão é que os pais têm uma participação muito reduzida na questão da vida ativa da escola, nem que partilhar de experiências, partilhar conhecimento, ser exemplo, porque o exemplo educa.

6D1. Em momentos são um obstáculo, em momentos são facilitadores. Eu acho que deve haver aqui uma hierarquia e definir as regras, ou estratégia. A gestão de topo define a estratégia, e a gestão local define em função da estratégia, a execução. Há uma quota de responsabilidade para cada um. Um exemplo de obstáculo é a questão financeira, em que pela aprovação de contas apercebi-me no conselho de comunidade educativa que havia problemas na parte financeira, na contratação de professores e etc., o orçamento tinha contemplado um professor extra e neste momento existe a necessidade de dois. Isto ao sair do âmbito do orçado implica outras decisões e aqui esbarra aqui num obstáculo que compromete a eficiência do professor, do aluno e do resultado final. Se queremos uma eficiência, temos de resolver estes aspetos a montante, para no final termos os resultados.

7A1. De uma forma sucinta, há que simplificar. Tudo o que se puder simplificar traz mais vantagem, quer a nível de gastos de material, de tempo, de recursos humanos. Tudo o que se possa simplificar é bem-vindo. Para simplificar temos que analisar, o que se pode simplificar, cortar, eliminar, deitar no lixo, retificar, otimizar o processo. Voltamos à questão de uma despesa que sai fora de um determinado parâmetro, tem que ter uma autorização das finanças, o que é impraticável, é dizer às escolas que não têm capacidade de gestão. Se achamos que a escola não tem essa capacidade, vamos por pessoas que tenham essa capacidade ou formação para isso. Agora não se pode é bloquear um processo por causa de uma aprovação. Imagine-se que a central de bombagem da escola estragou-se e eu preciso de água para a escola estar aberta. Ora, eu tenho de ter uma aprovação das finanças para fazer uma reparação daquilo, o que é impraticável. Não é fácil gerir estes processos, mas por isso julgo que é importante simplificar, dar orientações, estratégias e depois monitorizar ao longo do tempo. Gostava de ver uma escola com mais autonomia, tanto é que a gestão da escola é autónoma, então orçamento e metas que têm de cumprir era uma questão de monitorizar. Agora isto não se passa assim, por exemplo o psicólogo para a Calheta veio em janeiro, e isso é inconcebível, mas isto aconteceu porque não havia orçamento. Eu se não pagar os meus impostos a tempo e horas levo uma castanha. Assim se não

cumprir com os professores em outubro se não cumpriram com os psicólogos, vão levar uma castanha. Neste momento também há falta de professores por causa de baixa e sabemos que vão resolver, mas, entretanto, as aulas interrompem durante 2 ou 3 semanas, o que está a ser impactante com a eficiência, com a motivação quer dos alunos, quer dos das famílias, quer da escola.

2.12. ALUNO E FAMÍLIA S3

3A1. Na minha perspetiva pode afetar, adequando o que são os recursos humanos e as valências de cada um no sentido de obter os melhores resultados possíveis, em quer do aproveitamento dos alunos, quer ao combate ao abandono escolar, que infelizmente é um dos grandes problemas que nós temos, quer na Região, quer no país.

3A2. Pode sempre, nomeadamente através da formação de pessoal. Tal como a avaliação do trabalho desenvolvido pelo docente ao longo do ano, a avaliação dos resultados obtidos pelo docente. Serão alguns aspetos importantes na decisão.

3B1. Os que eu tenho conhecimento, e dependendo das situações, há processos disciplinares, ou há recurso à via judicial, ou há intervenção dos sindicatos. A nível de escola, pelas situações que eu tenho conhecimento, é sempre pela via do diálogo, chegar a um consenso em relação ao problema em si.

3C1. Há a avaliação docente e há a análise dos resultados obtido pelos mesmos.

4A1. Eu acho que o perfil da vaga que se abre em concurso não é explícito. Falta, isto é um problema do sistema em si. Não digo que falte alguma coisa, porque é o próprio modelo de recrutamento que eu acho que não é o mais adequado à condição sócio económica de cada escola e do meio em que está inserido. Isto às vezes ter um Ferrari para estradas más não presta, mais vale um carrinho mais modesto, que se calhar obtém mais resultados do que o Ferrari.

4A2. Não. No modelo de recrutamento apenas está a idade do docente, a média obtida e os anos de serviço que tem. Será uma média desses fatores todos que fazem a média com que o candidato, se submeta a concurso.

4A3. Eu acho que é mais legitimador do que selecionador, na minha opinião.

4A4. Do que eu tenho conhecimento, eles apresentam-se ao conselho executivo, e penso que é feita uma visita às instalações, e dada a conhecer um pouco da realidade da escola.

4A5. No que diz respeito à Ribeira Brava, eu sei que há um diálogo bastante constante e cordial entre os membros do conselho executivo e todos os docentes. Praticamente todos são conhecidos e pelo que eu sei faz-se pela relação diária. Não há propriamente situações específicas para isso, até porque o quadro de docentes da Ribeira Brava tem-se mantido estável. Nos últimos anos todos se conhecem, são sempre os mesmos, tirando uma ou outra exceção, mas basicamente. E isso é um dos fatores diferenciadores pela positiva da obtenção de bons resultados.

4B1. Hoje está, mas houve tempos em que não estava. Porque antes, e vamos falar na realidade da Madeira, a Madeira tem conhecido nos últimos 20 anos um desenvolvimento brutal, em que se conseguiu igualar e nalguns aspetos ultrapassar, em termos de educação, aquilo que se faz no continente. Dantes, por aquilo que eu sei, alguém que não se arranja área na sua área de formação, vinha dar aulas. Tínhamos engenheiros, tínhamos arquitetos, tínhamos mil e um profissionais a lecionar. Hoje em dia já não se passa isso, hoje em dia para entrar no sistema educativo é necessário ter formação apropriada na área da Educação. Por isso acho que hoje já não se passa aquilo que se passava antes. Eu acho que hoje os docentes estão melhor preparados para o desempenho da sua atividade nas escolas.

4B2. Conheço genericamente. Nalguns aspetos sim, mas há sempre melhorias a serem feitas, e o processo está em curso na Região Autónoma da Madeira, a nível da avaliação interna das escolas é um reflexo disso mesmo.

4B3. Sim. Porque ao avaliar o desempenho de um docente e os resultados obtidos pelo mesmo, consegue-se aferir os pontos positivos e os pontos negativos, e nesse aspeto consegue-se reforçar aquilo que são os pontos positivos e tentar melhorar os pontos negativos.

4C1. Isso vai bater tudo no ranking das escolas. Se calhar não reflete o esforço e o empenho que é dado pelos docentes na obtenção de melhores resultados. Porque isto aqui não podemos ver só do lado dos docentes. Se um aluno não se esforçar, se os pais não colaborarem na formação dos alunos, para obter determinados resultados, todo o esforço que se possa fazer é em vão. O professor pode-se dedicar muito, ter mil e uma formações, pode ser o melhor professor do mundo, mas se tiver um aluno que não queira fazer por ele próprio, não adianta o professor ter muita formação e ser muito bom.

4C2. Regra geral está. Mas em situações onde há uma especificidade muito concreta, em termos de localização da escola, se calhar não será bem assim.

4C3. Não. Ganham todos o mesmo, sejam bons ou sejam maus. Não há diferenciação, a diferenciação é o escalão onde estão inseridos, e mudam por idade, não por mérito.

5A1. Vai bater tudo na questão anterior. Tem que haver vontade por parte dos alunos. Porque não basta ter bons docentes. Temos de ter bons alunos, com outra mentalidade, e temos de ter outros pais com outra mentalidade também. Porque hoje em dia, os alunos têm maus resultados a culpa é do professor, não é do aluno, para alguns pais. Nunca olham para dentro de casa, a culpa é sempre do professor, e assim não vamos lá. Isto é uma questão de mentalidade e de cultura, e não se muda de um dia para o outro, infelizmente.

5A2. Aqui, na gestão de recursos humanos, esta questão só poderia ter impacto se as escolas fossem autónomas na contratação dos seus recursos humanos, ao nível dos docentes. Regra geral, a escola neste momento limita-se a aceitar aquilo que lhe é distribuído.

5A3. Sim. Porque dentro da classe docente há docentes que têm características mais específicas que outros e esse podem ser canalizados para outro tipo de atividades dentro da escola que não só a docência. Daí é preciso avaliar o perfil de cada docente, ter conhecimento daquilo que ele pode ou não pode fazer, por forma a tudo isto ser enquadrado. Porque não é preciso ser docente para estar na organização de horários. Não é preciso ser docente para estar na parte da constituição das turmas, agora, tem é que se ter um conhecimento profundo daquilo que é a realidade da escola, do que são os alunos. Porque ao constituir uma turma, e aqui vamos parar à questão da diferenciação dos alunos, que tem que haver, quanto a mim, ao constituir uma turma, se houver uma demasiada homogeneidade dos membros que constituem uma turma isso vai influenciar o desempenho dos docentes.

5B1. A eficiência é um conceito demasiado vago. Há aqui a questão da eficiência e da eficácia. Eu acho que um professor é eficiente para mim, quando coloca em prol da melhoria dos resultados dos alunos, tudo aquilo que são os seus conhecimentos. Quer seja na sua área de docência, quer não seja. Há experiência que contam mais do que aquilo que se aprende na escola. Isso é um professor eficiente, independente dos resultados que o professor possa obter. Agora se ele pôs tudo aquilo que tinha ao seu alcance em prática, para a melhoria do resultado de determinado aluno e ele não conseguiu, para mim ele foi eficiente. Agora a outra parte é que não foi. Não soube aproveitar tudo aquilo que o docente lhe deu.

5B2. Sim, sempre. E vai de encontro à questão anterior. As pessoas são profissionais e dedicam tudo aquilo que têm e sabem em prol dos alunos, são competentes.

5B3. Acaba sempre por estar. Um professor mal pago não pode ser eficiente, porque está ali a cumprir um mero trabalho para receber um ordenado ao fim do mês. E há professores que se dedicam independentemente do pouco valor que estão a receber ao fim do mês. Cada vez mais assistimos a pessoas que estão na área da docência porque gostam, e normalmente essas pessoas que gostam do que fazem, não se preocupam se recebem mais, se recebem menos. Estão a fazer aquilo que gostam. e Isso está diretamente relacionado com a eficiência de cada um.

5B4. Há sempre. Se não houver bons líderes, não há bons funcionários.

5B5. Está sempre interligado.

5B6. 1.º Competência do professor; 2.º Motivação/Satisfação do professor; 3.º Tipo de Liderança da escola; 4.º Tipo de Gestão da escola. Para mim o mais importante é a competência de um professor, porque se ele é competente, independentemente de A, B ou C, ele faz um bom trabalho.

5C1. Eu acho que eles já são valorizados, muito honestamente. A escola faz esta valorização pelo reconhecimento do trabalho realizado ao longo do ano. E sempre que há um acontecimento que envolve a escola, em primeiro lugar estão sempre os alunos, como é óbvio, porque sem alunos não há escola, e em segundo lugar os docentes que prepara esses alunos para a vida.

5C2. Isso é muito complexo. Eu acho que a Secretaria está a fazer um bom trabalho, muito honestamente, naquilo que é a valorização da carreira docente. A melhoria, a fazer, passa por uma alteração do sistema educativo nacional. Muito honestamente eu acho que há pouca manobra para se fazer na Região. Por exemplo, e mesmo aqui na Madeira vai-se muito além daquilo que são as políticas orientadoras do sistema nacional. Na constituição de turma, nós temos turmas demasiado grandes, e com a heterogeneidade de alunos que existe, o professor está limitado no seu trabalho. Turmas mais pequenas, realizava ainda mais estas políticas educativas de uma maior qualificação dos cidadãos. Eu estudei no politécnico em que as turmas são no máximo de 30 alunos, nós tratávamos o professor por tu, nós conhecíamos-nos uns aos outros, nós tirávamos dúvidas fora das aulas. Numa universidade com turmas de 100, 200 ou 300 alunos isto é impossível. Por isso turmas mais reduzidas, permitem maior proximidade entre o docente e os alunos, maior eficácia. Mas isto lá está, tem a ver com a organização do sistema nacional, face à contenção de custos que foi implementada no âmbito da recuperação económica da economia portuguesa, reduziu-se o número de professores e aumentou-se o número de alunos por turma, e isto é mau, isto não leva a lugar nenhum.

6A1. Aqui é uma questão política. Não se trata propriamente dos recursos humanos existentes, porque eles estão lá, eles estão disponíveis. É uma questão de proporcionar a esses cidadãos essa oportunidade.

6A2. Aqui tinha de ser avaliado o perfil de cada docente, nesta questão das novas oportunidades. Porque se calhar não é a mesma coisa um professor que acabou de se formar, com 20 - 25 anos, vir lecionar algumas matérias no âmbito destes programas das novas oportunidades, do que um professor com 40 – 50 anos. A proximidade com o aluno é diferente.

6B1. Se calhar a oferta disponibilizada até é demais. Isto acaba por ser um pouco ao contrário. As escolas abrem estes cursos, porque têm os recursos disponíveis para os dar. Normalmente estes cursos profissionais, as escolas abrem-nos, ponto número um, porque têm os recursos disponíveis para os dar e não têm de contratar mais pessoal, e ponto número dois, existem alunos interessados nessa oferta. Porque as escolas não têm autonomia para contratar docentes, para dar um tipo de cursos, estão limitadas. Assim tem um conjunto de professores que têm certas características, fazem parte de um certo agrupamento, então vamos abrir este curso nesta área. Um dos agrupamentos que me salta à vista é o da minha esposa, que é o 430, de economia. Em que há disciplinas nesse agrupamento que são opcionais, o caso da sociologia, em opção com psicologia. E se não forem abertos esses cursos, alguns desses docentes não estão na escola.

6B2. Isso acaba por ser uma coisa normal que acontece, que faz parte de uma evolução. Os processos evoluem, os docentes evoluem, as escolas evoluem. Ou seja, está tudo alinhado, é uma situação normal, natural. Vai decorrendo, até porque os docentes têm uma horas obrigatórias de formação, e normalmente as formações estão adequadas à evolução da educação em Portugal.

6B3. Face aos programas nacionais, face aos conteúdos programáticos, face a esta contingência toda dos exames nacionais, não há muita margem de manobra. Tomara os professores darem os programas todos até o fim do ano, quanto mais ainda estarem a dar mais alguma coisa.

6B4. Basicamente é o que foi dito na outra. Esses cursos são dados porque existem recursos. Esses percursos alternativos, digamos assim, que não fazem parte do percurso tradicional, aqueles cursos científicos normais, só há essa oferta porque há docentes para lecionar essa oferta e há alunos que a procuram. Não é nada imposto. Ninguém obriga uma escola a ter cursos profissionais. Têm porque têm recursos.

6C1. Vai bater ao que temos estado a falar. Isto é um processo contínuo, não se faz num ano, nem em dois, é um processo que é contínuo. O projeto educativo é para 4 anos, a avaliação interna acompanha os projetos

educativos. Eu acho que não há propriamente um fator como nem porquê. Eu acho que as direções escolares têm um peso cada vez menor em algumas decisões que dizem respeito à escola. Porque isto é uma máquina em andamento, há um projeto educativo, tem envolvido o conselho pedagógico, toda a comunidade educativa. Ou seja, hoje em dia gerir uma escola não é como antigamente, em que o diretor executivo decidia e estava decidido. Há um número de professores envolvidos, um número de alunos, de auxiliares não educativo, ou seja, uma comunidade demasiado grande para ser influenciada por uma direção escolar. Há tanta gente envolvida, e tenta-se arranjar um ponto de equilíbrio entre todos, porque as decisões não são tomadas por si só. As decisões podem ser sugeridas pelo conselho executivo, têm que estar validadas pelo conselho pedagógico e pelo conselho da comunidade educativa. Uma direção de uma escola, um presidente do executivo, hoje em dia não tem aquela decisão que tinha há alguns anos atrás. Tudo aquilo que é sugerido fazer numa escola tem de ter a aprovação de tudo e de mais alguma coisa, desde o conselho pedagógico, Conselho da comunidade educativa, secretaria regional, ou seja, as direções escolares funcionam mais, quanto a mim, como elo de ligação entre a secretaria de educação e a comunidade.

6C2. Apresentando resultados. Os resultados podem ser apresentados por várias formas, por projetos que os alunos estão envolvidos extraescola. Resultados dos exames. Números, basicamente.

6C3. As empresas recebem uma perceção do que se passa nas escolas e cada vez mais estão a solicitar a abertura de alguns cursos com necessidades ao nível do mercado de trabalho. Por exemplo, pelos cursos profissionais.

6C4. Nós pais, podemos contribuir para a qualidade da escola sendo mais interventivos. Isto é, aparecer mais vezes na escola, falar mais com os diretores de turma. Ir acompanhando mais os nossos filhos naquilo que são os percursos educativos deles.

6D1. Facilitador. Porque se adequa aquilo que são as características e necessidades da Região Autónoma da Madeira, diferenciadora do continente. Nós temos realidades diferentes, designadamente, sócio económicas, de localização, de constrangimento. Qualquer aluno do país em qualquer altura, assim haja meios para o fazer, pode se deslocar a qualquer ponto do país. Nós na Madeira temos esse constrangimento. Se eu estiver a dar uma matéria na área da geografia, posso pegar nos alunos e ir a esse local ver, na Madeira isso é mais difícil. E somos portugueses na mesma. O maior constrangimento que temos na Região é a insularidade.

7A1. Eu acho que o maior impacto que esta gestão de recursos humanos pode causar na política pública de educação é através da autonomia das escolas, serem as escolas a escolherem os docentes com que querem trabalhar. Bem sei que há aqui alguns aspetos perversos, que são os amigos, as cunhas, os “tachinhos”. Mas regra geral, se calhar em 90% dos casos, nós teríamos um perfil de um docente adequado ao local onde a escola está inserida. A escola seria um melhor gestor na forma de encontrar a pessoa que mais se adequa à sua realidade. Se tiver uma empresa e precisar contratar alguém, vai contratar alguém, se calhar não o que tem mais formação, mas o que tem melhor perfil para aquilo que pretende. Porque nós não podemos encarar todas as pessoas só pela formação que têm. Há fatores que são diferenciadores, não é só a formação que conta, há pequenos pormenores, pequenas valências que as pessoas podem ter que se adequam melhor àquilo que são os resultados pretendidos. Aí sim, se eu tenho uma tarefa a executar, seja o combate ao abandono, seja a obtenção de melhores resultados, seja qual for o objetivo que eu tenha, eu sei o que é que preciso para atingir aquele objetivo. Se eu conseguir, ao nível da gestão de recursos humanos ter liberdade para contratar as pessoas que eu pretendo com determinado perfil, para determinada tarefa, de certeza que vamos obter melhores resultados.

2.13. DIRIGENTE SINDICAL U1

3A1. É fundamental que haja uma cultura da organização e também uma interação de todos os elementos da organização para atingirem todos os objetivos que se pretendem. Sem esta interação constante, é impossível se atingirem os objetivos, pois cada sujeito que pertence a esta organização, per si, tende a ter as suas ideias sobre aquilo que ele otimiza como modelo de organização e isso faz com que haja um choque ideológico sobre aquilo que se pretende daquela organização. Os objetivos instituídos podem ficar atropelados, e isso levar a soluções que não são as mais eficazes. Podem existir textos escritos que determinem num dado sentido e alguém dentro da organização perceber aqueles conceitos de outra maneira e adulterar o pensamento que estrategicamente foi definido à partida.

3A2. Sim. Porque se os recursos humanos forem devidamente preparados para desenvolver um conjunto de atividades, no caso da escola, promotores do desenvolvimento socioeducativo, a forma como esse procedimento for levado a cabo, pode modificar alguns dos “*modus operandi*” que os próprios gestores escolares têm, e de certo modo, o conjunto dos próprios professores de uma escola, em função da sua produtividade, em função da sua ação, acabam por mudar tudo. É por isso que se diz que às vezes muda-se a gestão da escola, mas a escola continua a mesma. Isto porque são os recursos humanos que no seu conjunto, são a força motora de desenvolvimento de determinados processos educativos. Por exemplo, numa escola que eu tive, a Jaime Moniz, dizia-se que saia o reitor, mas o espírito do reitor estava lá. Porque muitos dos quadros que tinham vivido o momento da existência de uma direção reitoral estavam ainda ali presentes e passavam continuamente os valores da organização para os seguintes. É esta transmissão de valores organizacionais, que influi a forma como a escola faz o seu percurso.

3B1. Na realidade não existem processos definidos quanto à implementação de medidas de negociação, numa altura em que existem tão poucos recursos. O que acontece é que muitas das vezes os próprios intervenientes no processo educativo, os professores, acabam eles próprios por onerar a aquisição de determinados bens que a escola precisa para levar a cabo as suas tarefas. Como o caso de material informático, como o papel para a produção de documentos de informação, que acaba por ser resolvido pela entidade que gere o processo educativo em cada sala de aula. O que acontece muitas vezes é que a negociação das direções das escolas para com os professores praticamente se estabelece apenas no âmbito da reunião de professores do conselho pedagógico. Faz-se subsidiariamente das informações que são dadas em conselho pedagógico, dizendo que vamos ter que fazer alguma contenção porque o orçamento foi reduzido, mas na realidade, o que acontece é que para além daquela redução há uma negociação que os professores acabam por ter como ideia do conselho pedagógico, na forma em que ainda vai haver mais reduções, congelamento de verbas. Isto faz com que haja sucessivas negociações sem que os princípios da solução sejam de participação conjunta das partes. Os professores neste momento queixam-se muito da inexistência do que são os meios necessários para o exercício da sua função, que estão inscritos no estatuto da carreira docente. Aí é dito que a escola deve conceder aos professores um conjunto de condições mínimas, materiais ou pedagógicas, para o exercício da atividade docente, sendo que isto não está a ser consignado.

3C1. Isto é uma matéria relativamente complicada. Neste momento reduziu-se estatutariamente o número de horas dadas para a formação anual. Atualmente o número de horas para formação corresponde a 12,5 horas anuais, antigamente era 25. Na lei do trabalho aponta-se 35 horas por ano. O que significa que os professores como profissionais que precisam estar continuamente a ajustar os seus conhecimentos necessitariam de um tempo de formação relativamente elevado e ao reduzir-se esse tempo de formação disponível isso faz com que este ajuste esteja desadequado relativamente à realidade. O que pode provocar a médio prazo uma desqualificação da qualidade do exercício, acabando por prejudicar todo o sistema educativo. Aliás, ainda mais que os financiamentos comunitários que suportam grande parte da formação dos professores começam a estar muito atrasados no tempo. Um processo que ia iniciar-se em 2014, já estamos em 2017 e ninguém começou.

4A1. Neste momento não. Acontece, inclusivamente, situações engraçadas. A legislação existente para o recrutamento de professores para psicologia, determina que o recrutado não tenha nada a haver com psicologia, mas sim com formação em filosofia. Isto leva muitas vezes a existir uma certa discrepância, em certos casos profunda, sendo que o currículo de um candidato tendo uma formação em filosofia, tem ou não uma formação suficiente na área da psicologia para exercer a docência nessa área. Grande parte do modelo vem de 88 e daí para cá não houve um ajuste adequado.

4A2. Não permite, porque a apreciação é apenas dada pelo tempo de serviço. Assim se o tempo de serviço se realiza sobre uma determinada componente apenas, por exemplo na matemática um indivíduo que só lecionou um ano de escolaridade, ele provavelmente será menos eficaz se for recrutado para outro ano de escolaridade. Isto significa que o recrutamento acaba por não estar muito ligado àquilo que é o perfil curricular de cada candidato. Se se conhecesse o perfil curricular de cada candidato, provavelmente se poderia adequar o candidato à oferta de emprego, e isso não acontece. Isto é um dos grandes problemas dos modelos Jacobinos da Educação, como é na carreira militar.

4A3. É mais um processo legitimador dos processos tradicionais, não mais do que isso. Isto porque tudo é feito em função do tempo de serviço e do cumprimento de determinados requisitos prévios. Esses requisitos prévios são o de uma formação de entrada e muitas vezes não se valoriza as formações que as pessoas têm ao longo do percurso. Por exemplo, há pessoas que têm um mestrado numa determinada área e continuam a lecionar naquela área de origem para a qual foram recrutados pela primeira vez.

4A4. Esses procedimentos são raros. Eu lembro-me de os velhos professores da Jaime Moniz me terem acolhido lá na escola, e eu fazer a preparação das aulas com eles. O que nós notamos nos nossos dias é que cada vez mais alguém chega à escola, tem uma reunião para lembrar os conteúdos que são para cumprir, sendo que depois cada um prepara e planifica o seu trabalho. Esta planificação se fosse feita em equipa, ganhava-se mais, onde perderíamos ultrapassar algumas carências de formação. No processo formativo também se aprende alguma coisa, mas se se trabalhar em equipa esse processo de determinados valores de integração na escola, acabam por ser ultrapassados. Mais porque a escola tem um conjunto de valores, um projeto educativo, e os novos candidatos que integram o corpo docente da escola, se tivessem um conhecimento prático e teórico e não apenas teórico lido. Daquilo que é a matriz de educação daquela escola, os professores poderiam dar uma resposta melhor. Geralmente os professores novos integram a escola e só a partir do 3.º ano, estão em condições de sentir a escola e atender às respostas que a escola precisa. Não existe esse acompanhamento, se este acompanhamento fosse eficaz, este problema não existiria.

4A5. A socialização faz-se pela integração com os professores que já estão lá na escola. A escola de certo modo, na sua matriz tradicional, tem um conjunto de compartimentos, que é onde se instalam cada um dos indivíduos que vão chegando, e esses indivíduos que vão chegando instalam-se por afinidade, em determinados grupos. É em função daquilo que são os valores de cada grupo, já previamente instalados que o professor vai sentir a escola, mas não sente de modo uniforme como em todos os outros grupos, quer dizer, em função do grupo de integração o professor sente a escola de uma determinada maneira. Por exemplo, era muito comum os professores mais jovens que chegavam a dar as aulas à tarde, porque de manhã estavam os mais velhos, assim quando os professores chegavam aos grupos da tarde, agrupavam-se por afinidades, e iam vivendo a escola. Havia muitas vezes atividades escolares e extraescolares, nomeadamente, alguns saraus artísticos, como música e teatro, sendo que muitas dessas tendências desapareceram em algumas escolas. Normalmente as pessoas organizavam-se para participar nas atividades, de âmbito cultural que existiam na envolvente à escola, e em função disso iam vivendo o próprio meio. De certo modo o meio é o fator que influencia o modelo de escola, pois a escola é o resultado do próprio meio. Ainda que os professores possam alterar essa valoração do meio. Há escolas, como a da Ribeira Brava, em que tinham problemas no passado e estes subsistem, designadamente o de estar incluída num meio muito fechado. Locais muito fechados, onde a escola é o único elemento cultural, fazem com que as pressões não escolares sobre a escola sejam maiores e o processo de educação, de qualificação de recursos acaba por ficar afetada pela envolvimento do meio. Daí que a chamada participação dos agentes do meio, em algumas direções da escola, em determinados casos, é prejudicial, porque condiciona o processo de desenvolvimento da educação naquela escola, porque se exigem determinadas coisas à direção da escola sem se estar por dentro do que é o processo educativo. Isto passa-se aqui, como no continente, mas existe uma exceção, por exemplo em barrancos, onde a escola é um fator de desenvolvimento em que toda a gente acarinha a escola, porque é na escola que os alunos têm teatro, têm música, e em simultâneo os pais vão à escola também, participando no processo educativo sem saber. Pode-se dizer que se cria uma escola de pais, e isto parecendo que não é um exemplo ao contrário do que conheço da Ribeira Brava.

4B1. Deveria acontecer isso. Porque em cada projeto educativo de escola deve-se definir um conjunto de áreas onde a escola deve ser competente a dar respostas. Para a escola ser competente a dar respostas precisa de formar os seus profissionais, os docentes, para a produção dessas mesmas respostas. Precisa de informar, depois formar, e depois de por em prática todos esses processos. Na maior parte das vezes há um projeto

educativo, há um plano de formação de escola, mas aquilo que resulta dessa formação não está em consonância com aquilo que são os princípios de exigência que o projeto educativo traz. Muitas das vezes a resposta não ocorre, daí que o desempenho da escola acaba por não ser muito eficaz. Penso que neste caso era importante a presença de um agente externo para lembrar onde é que há falhas, ou então suportar-se alguma da fundamentação de mudança, na avaliação externa da escola. Se a avaliação externa da escola for profícua, for bem fundamentada, pode até melhorar o desempenho externo. Digamos que há uma certa inércia que deve ser ultrapassada.

4B2. Nem sempre. Os modelos de avaliação de desempenho acabam por não estar adaptados àquilo que são as necessidades da escola ou do docente. E porquê? Porque avaliar significa também premiar aqueles que têm bom desempenho, e este prémio não existe há muito tempo no sistema, designadamente no momento que estamos a viver. De 2002 para cá, o prémio pelo bom desempenho de um docente não é visível, e isso faz com que haja uma certa letargia no processo da escola. Isso tem implicações naquilo que as escolas produzem. As organizações escolares acabam por ser afetadas por tudo isto. Isto é a mesma coisa que se dizer numa empresa que os profissionais quando não estão satisfeitos, a qualidade e performance da empresa ficam afetadas. Isto é uma verdade que se aplica em todo e qualquer sistema económico. E a escola, embora não sendo um sistema económico, é um sistema económico diferentes, é para produzir resultados de médio e longo prazo, a verdade é que a escola também tem de ter processos de incentivo a que produz bem, para que ela própria se possa qualificar melhor.

4B3. Aqui, a avaliação de desempenho pode muitas vezes agir de modo assíncrono com a gestão integrada, entre a escola e os recursos. Isto porque o modelo de avaliação não é criado dentro da própria escola, é um modelo exterior. Ao ser um modelo exterior, como todos os modelos exteriores, acabam por não funcionar muito em conformidade com a realidade. A realidade organiza-se sobre determinados pressupostos que são próprios daquela organização. Assim a gestão destes pequenos pormenores, que cada organização tem deveria determinar um modelo de avaliação adaptado ao meio. Por exemplo, não posso avaliar um educador de infância, integrado num infantário, da mesma maneira que avalio um professor de 2.º e 3.º ciclo, embora o modelo de avaliação seja o mesmo. Isto significa que os sujeitos da avaliação acabam eles próprios por não perceber como estão a ser avaliados, porque são avaliados por um modelo que não se compagina com aquilo que é o exercício, e isto nota-se muitas vezes entre o 1.º ciclo, 2.º e 3.º ciclo, e secundário, ou o infantário com os docentes do pré-escolar.

4C1. Vivemos uma carreira que é organizada sobre os princípios das organizações jacobinas, isto é, o tempo de serviço e alguma avaliação, o que significa que esta avaliação nunca joga bem com estes resultados, e era o que deveria acontecer. Porquê? Neste momento as escolas ainda estão a caminhar para um modelo de avaliação, e em função dos resultados da escola, as avaliações dos docentes. Isso está na legislação sobre a avaliação do docente. Acontece neste momento que ao não se avaliar as escolas, não se pode definir que os resultados obtidos pelos professores, no seu conjunto, venham a ter benefícios, ainda que uma escola trabalhe mais que outra. O que significa que toda a gestão da carreira, ainda não está organizada em função dos resultados obtidos pela organização. Isso devia estar presente, até aqueles modelos que possibilitam que um professor faça uma experiência pedagógica, sendo que essa experiência traga resultados que sejam uma mais valia para a escola. Mesmo que esse projeto seja validado, seja multiplicado em termos de informação no território, o que acontece para aquele professor é sempre o mesmo resultado. Porque o que diz que está escrito na legislação não propicia, também porque neste momento não há avaliação na Madeira.

4C2. Nem sempre. O que dá a entender é que o desenvolvimento da carreira se faz de “per si”, quer esteja naquela escola ou não esteja. Os professores estão quase que continuamente numa espécie de zona pedagógica, quer dizer, pertencem a todas as escolas e não pertencem a nenhuma em particular. O que significa que a estratégia da escola está aleijada de desenvolver o desenvolvimento da carreira. O que nós notamos é que deve haver uma avaliação mais adaptada à escola para efetivamente, a estratégia da escola também sair beneficiada. Se a escola quer desenvolver uma certa atividade, quer desenvolver uma certa atividade, a escola, tem ela própria de ter a participação dos professores em função dos objetivos daquela escola. Como há este desligamento, essa harmonia não existe.

4C3. Voltamos ao que já falamos. O sistema de recompensas neste momento não existe devido ao apoio que Portugal recebeu da troika, e a Madeira recebeu do PAEF, acaba por suspender todo o sistema de recompensas. Os resultados organizacionais são, de alguma maneira, o efeito espontâneo do exercício da

profissão nos alunos, e o trabalho dos próprios alunos nos meios familiares que dão origem a determinados resultados. Se formos ver, os rankings praticamente são os mesmos de antes da troica e agora, o que significa que estas recompensas em não existirem não tiveram implicações substantivas. Embora os rankings sejam isso mesmo, ranking, que resultam de contextos específicos. Há escolas que se derem um bom acompanhamento sobem muito nos rankings, é o caso da escola do curral das freiras, em que simplesmente pegaram em todos os alunos que iam para exame e todos os dias tinham 2 sessões de hora e meia na biblioteca. Assim os alunos tiveram muito mais tempo sobre determinadas cadeiras que têm incidência nos exames e os resultados melhoram. Acresce que quando os grupos são pequenos, os resultados são eficazes, pois isto aconteceu com grupos de 9 alunos.

5A1. As escolas que têm recursos humanos melhores, mais apetrechados, com maior currículo, embora esse currículo não seja denunciado, a verdade é que essas escolas são aquelas que apresentam melhores condições e para as quais os pais orientam os seus filhos. Por exemplo, a Jaime Moniz é uma escola muito procurada, a Francisco Franco também é uma escola muito procurada, e é em função disso que o percurso escolar dos alunos é de certo modo condicionado. De certo modo, as escolas quando alteram os seus quadros, isso acaba por ter reflexos. Por exemplo a Jaime Moniz ao ter uma alteração dos quadros docentes na área do português, deu origem a que as pessoas julgassem que o quadro era muito recente, agente não sabe que perfil eles têm, pois, os currículos não são divulgados, e então tende-se a procurar outra escola. Houve gente a sair da Jaime Moniz para a Francisco Franco, exatamente por isso. Porque os professores de português da Francisco Franco tinham mais tempo de exercício.

5A2. Praticamente só existem aqueles meios que estão previstos no estatuto da carreira docente. Os recursos humanos têm toda a sua organização em função deste documento. Inclusivamente o estatuto da carreira docente sobrevém sobre a lei de contrato de trabalho das organizações públicas, e isto faz com que os recursos humanos sejam praticamente definidos em função do seu estatuto. Mais, os professores que gostariam de dar um contributo numa escola, ultimamente não podem fazê-lo porque os que estão alocados a uma escola não podem ser transferidos para outra. Isto faz com que as reduções de horários, seja definido pelo artigo 79 do estatuto, a alocação de recursos seja definida pela secretaria de educação, designadamente na área que detém os recursos humanos, atualmente, a DRIG, e inclusivamente há professores que ficam colocados numa escola e depois deslocados para outra, porque a secretaria achou que a outra já tinha recursos suficientes. Significa que determinados procedimentos e determinadas tarefas que estão a ser levadas a cabo numa escola ficam interrompidas por essa alocação. Quer dizer que a alocação não é interna da própria escola mas sim externa. Significa que é o Estatuto da carreira docente e quem gere os recursos humanos da educação que mais manipulam este material. O tempo de ensino, esse sim, é uma competência da própria escola porque na definição de horário, os professores podem ter um plano de 90 minutos, ou de 45 minutos, em função do que for decidido pelo órgão de gestão, isso já é possível à organização escola definir a forma como organiza os horários.

5A3. De certo modo as condições de aprendizagem são afetadas por isto. O processo que existe no momento, por exemplo, para alunos portadores de deficiência, é pegar nestes alunos e ir colocando cada aluno numa turma, depois se houver idênticos vão-se juntando nas diferentes turmas. Só depois é que estes indivíduos começam a ter integração noutras turmas, para mobilizar. No processo inicial, estes alunos acabam por ter um movimento itinerante entre turmas para cumprir o seu horário. As condições de aprendizagem e processos de ensino são neste caso geridas pela própria escola em sintonia com as plataformas da secretaria de educação onde as turmas são lançadas. Isto faz com que haja, de certo modo, ora inclusão, ora segregação, consoante os momentos. Numa primeira fase há segregação, porque eles são constituídos numa turma à parte, mas depois fazem uma mini inclusão, porque um indivíduo tem aulas com a turma A, depois com a turma B, de modo que possa percorrer o currículo. Um dos grandes problemas de momento, é que muitas vezes há alunos portadores de deficiência que não são identificados pelo sistema como tal, e ao não serem identificados como indivíduos portadores de deficiência as escolas aumentam as turmas quando não o deveriam fazer. Isto porque sempre que existe um aluno portador de deficiência, reduzia-se o número de alunos na turma para incentivar o sucesso. Este fator, a nosso ver, constitui um fator de segregação, isto porque há deficiências que são aceites e outras que não são aceites, ainda que os graus sejam semelhantes. Isto é um dos grandes problemas do ensino especial na Madeira nos últimos 4 anos. Não há uma correta análise daquilo que são as reais deficiências. A escola pode com os seus psicólogos, com o seu corpo técnico, fazer a identificação de situações de handicaps, mas a tutela educativa muitas vezes não julga favoravelmente aquele indivíduo como um portador de um handicap. Isto prejudica, inclusivamente as práticas, pois se tivermos numa turma um aluno portador de

deficiência a prática pedagógica vai ser modificada em função daquele aluno, e isto em turmas grandes é perfeitamente impossível. Tudo isto tem de ser reavaliado de outra maneira partindo daquilo que é a escola como organismo autónomo. A escola como organismo autónomo tem um órgão que é o conselho pedagógico, e tem pessoas com formação técnica e científica para isto, como será o caso dos psicólogos, sociólogos, que já existem em algumas escolas, e inclusivamente na interação com os serviços de saúde, que podem avaliar os alunos que podem ser integrados em turmas especiais para que se consiga levar a cabo o desenvolvimento de determinados resultados.

5B1. Isso é muito complicado. Isso vai cair no velho problema da eficiência e da eficácia do professor Barata. As características que o professor deve ter em primeiro lugar, deve ser uma acuidade profunda em avaliar os recursos humanos discentes que tem pela frente. Uma análise que deve partir sempre do professor diretor de turma, que deve recolher no tempo um conjunto de informações quanto a cada aluno e que o professor que tem o aluno pela frente, pode em função daquelas observações, acrescentar outras e posteriormente em função dessas outras, criar um conjunto de “receitas” para levar a cabo um programa educativo para aquele conjunto de alunos que tem pela frente, tendo em conta o perfil que tem cada um deles. Embora um professor programe as matérias para dar a todos, ele pode promover o processo educativo de um modo diferente em função do perfil do conjunto de alunos que tem em cada turma e deste modo, conduzir cada turma e cada aluno da turma a um processo de sucesso educativo mais eficaz. Mas para isso é preciso todo um conjunto de informações que o professor recolhe do diretor de turma e ele próprio aperfeiçoa no sentido de produzir resultados. É lógico que às vezes de um ano para o outro o aluno muda o seu perfil porque as condições emocionais de cada jovem mudam na adolescência, e essas mudanças são substancialmente importantes para se conduzir o sucesso. Há exemplos de alunos que se apagam no 8.º ano, precisamente porque há momentos emocionais que afetam os adolescentes e que o professor deve estar atento no sentido de os ultrapassar. E quando for necessário, aconselhar-se com psicólogos, que muitas das vezes apontam algumas soluções para produzir um processo que seja mais eficiente. Efetivamente esta eficiência só se consegue ao fim de alguns testes, sendo por vezes através da experimentação que se pode caminhar para a eficiência. O conceito de eficiência na educação é, como em todas as ciências humanas, relativamente ténue.

5B2. Na realidade pode existir. A não ser que estejamos perante um professor que por um golpe de sorte conseguiu encontrar uma solução para um problema que tinha. Às vezes acontecem estas situações. Por um golpe de sorte, o professor consegue por os alunos a serem mais produtivos a serem mais eficientes, mas é um resultado de contexto muito localizado. O que aconteceu nesse momento pode não acontecer em situações continuadas. Um professor que sistematicamente implementa processos de verificação se uma prática docente produz ou não resultados, vai experimentando soluções, é uma experimentação constante. Sem esta experimentação constante que está presente num professor competente, a eficiência não se promove. Há situações em que o docente pode criar um modelo para um determinado tipo de turma e em função desses modelos que vai criando ao longo do tempo, chegar a determinados resultados. É sempre possível criar modelos, mas os modelos são representações o mais próximo possível da realidade. Se esses modelos estiverem em discrepância com a realidade, a produção de modelos de eficiência e de eficácia fica impossível de se verificar.

5B3. Está de certo modo. São coisas que caminham lado a lado. A satisfação de um professor pelo seu exercício é de certo modo uma gratificação pessoal que ele integra quando do seu exercício ele vê um resultado. A satisfação tem a haver com um resultado, seja ele o que se espere. O resultado será o caminho para a eficiência.

5B4. Às vezes, mas não tem que estar sempre presente este tipo de relação. Porque, o professor é autónomo na sala de aula. É o princípio da autonomia de um professor na sala de aula que produz todo um conjunto de envolverias tendente a que ele leve a cabo um conjunto de respostas eficientes e eficazes na sua praxis. A gestão pode ajudar a isso se efetivamente a gestão também incentivar. Neste aspeto isso é fundamental. Se a gestão incentivar o processo de autonomia do professor na sala de aula, no sentido de ele produzir determinados resultados, pode de certo modo ser um fator que contribui para uma escola mais eficiente, e de certo modo pode dizer-se que esse tipo de gestão também constitui um modelo de gestão eficiente em matéria de educação e de pedagogia. Mas acontece muitas vezes, pessoas que estão na direção das escolas e não são alertadas para determinados modelos de eficiência em educação, alguns acham que aquele está a fazer muito barulho na sala, alertando para que não façam tanto barulho. Muitas vezes, para planificar uma simulação em teatro, uma simulação duma atividade qualquer, que é uma das maneiras para por os alunos

mais despertados para certas realidades concretas do conhecimento, é necessário haver ruído, e às vezes algumas direções não gostam.

5B5. Sim. A forma como se lidera a escola é fundamental para o contexto de exercício profissional dos docentes seja conducente a uma eficiência, concreta da sua atividade. Porque liderar não significa condicionar, significa estimular. Efetivamente, se um líder numa escola for estimulador, ele é concretizador de determinados fundamentos da pedagogia eficiente.

5B6. 1.º Competência do professor; 2.º Motivação/Satisfação do professor; 3.º Tipo de Liderança da escola; 4.º Tipo de Gestão da escola. A liderança é fundamental nos dias de hoje, e se um indivíduo quer ser líder tem de dar oportunidades a todos, pois só assim é que consegue resultados.

5C1. Isso é fundamental, sobretudo em escolas como eu já referi, as escolas isoladas, a direção das escolas, ao valorizar os professores acabar por qualificar de certa maneira os alunos. Porque a valorização do professor gera condições favoráveis à ocorrência de alunos de sucesso. A maior parte dos alunos acabam por ter sucesso se os professores se sentirem motivados. Por osmose os professores passam esse sentimento de estímulo aos seus discentes, aos seus alunos. É desta maneira que os alunos depois têm representações positivas do professor e assim podem replicar essas imagens positivas na sua forma de integrarem como cidadãos. Portanto o sucesso conduz sempre ao sucesso. Criar condições de sucesso acaba por beneficiar a jusante dessas mesmas condições. A escola se ajudar nessa valorização provavelmente terá benefícios. Esta valorização pode ser variada.

5C2. Criando normas mais eficientes e eficazes para a organização do subsistema educativo regional, disponibilização de recursos mínimos para o exercício profissional e para o funcionamento das escolas, produzir processos de requalificação dos recursos humanos da região, nomeadamente a produção de formação aos desempregados, para requalificá-los para outras áreas profissionais. Nos nossos dias há um certo descontentamento latente da população, dos cidadãos, perante o governo, porque as pessoas estão desempregadas e não têm uma qualificação para outras áreas onde há outras ofertas de emprego que estão continuamente desertas porque não há candidatos com aquela formação. Isto faz com que o efeito do desemprego seja nocivo na sociedade em geral. Isto é uma maneira de, inclusivamente, havendo professores com formação nessas áreas, nomeadamente professores na área de educação na via profissionalizante, poderiam eventualmente estar disponíveis para resolver este problema.

6A1. Este programa tem muito que se diga, mas o programa devidamente operacionalizado, sem os excessos que existiam no passado, em que se dava equivalência a muita coisa, poderia ajudar a resolver esta situação. Mais, é uma solução que deve ser acrescida de formação técnico prática em áreas em que há ofertas de emprego, mas não há empregados para essas exercer nessas áreas. Isto é uma das soluções que se podia propor, inclusivamente como organização sindical já fizemos sentir ao senhor secretário que isto é essencial. A gestão de recursos humanos docentes, que nesta altura está relativamente excedentária, poderia ser orientada para dar esta resposta. Com o PAEF, a maioria das escolas fechou no período noturno, e se as escolas que fecharam no período noturno, estivessem a funcionar continuamente, provavelmente algumas respostas educativas tinham sido promovidas no sentido de preparar os cidadãos para novas oportunidades de emprego, e provavelmente não teríamos o nível de desemprego que estamos a ter neste momento. O PAEF ajudou a Madeira por um lado, mas prejudicou a qualificação dos recursos humanos, sendo que este programa também ficou prejudicado a nível nacional, pela TROICA, pois foi um dos programas que foi suspenso. Agora há um programa diferente que está a ser implementado, mas que ainda não sabemos como irá ser levado a cabo.

6A2. Para já é necessário elencar os recursos humanos disponíveis, depois estabelecer um conjunto de prioridades de formação tendo em vista a existência de um conjunto de condições socioeconómicas na região. Eu penso que estas condições podem provavelmente ser dirimidas no Conselho Económico e Social, que agora foi criado, e que inclusivamente na primeira reunião já se falou que ali deviam ser definidas as principais linhas em que se poderiam formar os cidadãos desempregados para entrar em novas áreas de oportunidades. Essas novas áreas de oportunidades, poderiam ser promovidas por programas tipo este das novas oportunidades, que agora terá outra designação.

6B1. Os recursos que nós encontramos em cada território devem ser devidamente aproveitados pelos mesmos, caso contrário nós assistimos a situações como as que ocorrem na Madeira, em que a escola hoteleira forma

jovens e esses jovens depois vão trabalhar para outros territórios, como será a Espanha, França, Reino-unido. Sendo que a Escola Hoteleira também não está a formar o número suficiente de jovens para o mercado regional, que tem carências a este nível. Assim recomenda-se que deve haver em simultâneo uma acareação entre os empregadores e o conjunto de cidadãos que não têm emprego neste momento. Dos cidadãos que existem, deve ver-se os que têm o perfil mais próximo de virem a exercer uma determinada profissão dentro do quadro das necessidades que a região tem. Isto não tem ocorrido porque ainda não foi criada uma forma de aproximar tudo isto. Não existe isto em qualquer parte do país, deveria haver um fórum, uma entidade que levasse a cabo uma verificação daquilo que existe, quer das ofertas de emprego, por um lado, quer dos percursos académicos que já existem. Interessa sobretudo, jogar com os recursos humanos docentes que temos, pois temos excedentes, para disponibilizá-los para o mercado de trabalho. Infelizmente, neste momento temos docentes que estão a fazer serviço social, para manterem o subsidio de desemprego, e esta situação é insustentável. Pois são recursos em que o Estado investiu bastante e deviam ser melhor aproveitados. Se continuarmos a não ter solução, esta gente emigrará, os que tiverem condições de emigrar, pois os que têm mais de 40 anos já não emigram, mas os outros emigram em muitos casos. Isto porque o sistema educativo emprega neste momento 1,5% de docentes com idades entre os 30 e 35 anos, o resto dos docentes têm mais de 35 anos, o que significa que o corpo docente precisa de uma injeção de sangue novo, de um rejuvenescimento e isso só é possível por limitação de idade de exercício, pois os professores com mais idade mais problemas trazem ao sistema, e dar oportunidade aos jovens. Um problema que se está a pensar agora, é que o grosso da população que exerce funções docentes daqui a seis anos vai sair do sistema, porque é isso que se deduz atendendo à idade que têm, 58, 60 anos, saírem do sistema em 6 anos, nós vamos ter falta de professores para ocupar os lugares das escolas. Isto vai ser um grande problema, pois as escolas superiores de educação deixaram de formar, aqueles que estavam formados não tiveram continuidade no emprego porque não tiveram emprego constante, procuraram outras oportunidades noutros territórios laborais, ou inclusivamente noutros territórios da Europa. Isso é um problema grave para o futuro. É por isso que quando se fala em novas oportunidades, elas devem ser sempre para resolver problemas de disponibilidade de jovens que já existem e estão disponíveis para lecionar esses cursos das novas oportunidades.

6B2. Isso é fundamental. Há muitas escolas que estão a organizar projetos, como a escola do Caniço, a escola do Estreito, e outras que se candidataram, mas os projetos não foram levados a cabo, pois não tiveram a aprovação da gestão dos recursos humanos da Secretaria de Educação. Na verdade, se houvesse uma maior abertura da Secretaria de Educação, nomeadamente do departamento que gere os Recursos Humanos, provavelmente, em sintonia com algumas escolas, poder-se-ia ter modelos de inovação pedagógica que pudessem dar soluções de inovação pedagógica ao momento presente da Educação da Madeira, isso poderia diminuir as taxas de insucesso ainda mais e poderia em simultâneo responder aquilo que são é a requalificação de alguns recursos que não estão empregados. O que implica estas escolas que têm projetos novos, elas abrem vagas para mais professores, porque as turmas são reduzidas para ter sucesso, pelo que isso significa integrar mais jovens, e isso é benéfico para os quadros dessas escolas que ficam mais jovens, sendo que são os mais jovens que estão mais disponíveis para criar processos novos e esses processos novos trazem mais valias ao sistema. É num processo de inovação, num processo de implementação dessas inovações nos territórios educativos, que se chegam às respostas que a educação procura há muito tempo. A população idosa na área da educação não está muitas vezes disponível para criar novidades, assumindo um paradigma conservador. É necessário passar do paradigma conservador para um paradigma inovador, para uma sucessiva apresentação de soluções diferentes, mas igualmente eficazes.

6B3. Isso é muito complicado. Há dois modelos de conteúdos educativos. Na escola dos nossos dias vive-se um grande dilema, a Educação, a Instrução e a substituição da Família. O que acontece na maior parte das vezes, a escola substitui a família que dava a transmissão de valores, comportamentos, atitudes, e ações por parte dos jovens. Além disso, em consonância com a Secretaria de Educação tem vários projetos de educação rodoviária, de parlamento jovem, de formação cívica, e além disto, as escolas ainda têm outra componente que são os currículos propriamente ditos. O que acontece algumas vezes, é que alguns currículos são muito longos e repetitivos, esses currículos deveriam ser adequados às necessidades. Ou então implementar algo do tipo cumprimento de currículo mínimo, como sucede em Inglaterra, em que todas as escolas conhecem ano a ano o chamado currículo mínimo. Em função desse currículo mínimo, todos conseguem atingir um conjunto de objetivos que vão para além do currículo, como por exemplo algumas atividades de formação cívica e de algumas atividades que a escola tem vindo a fazer em substituição das famílias. Eu vi por exemplo em Hillside, em Liverpool, em que faziam isto. As famílias estavam desempregadas devido à emigração, ao álcool, ao desemprego, e então a escola tinha clubes que faziam a substituição da família, ajudavam os alunos a cozinhar

as refeições, a fazer economia doméstica, sendo que deixaram de ter trabalhos oficinais para ter estas componentes. É uma maneira da escola desempenhar um papel cívico que era próprio das famílias. Infelizmente aqui na Madeira isto falta muito. Por exemplo, Câmara de Lobos, a paróquia de Santa Cecília fez isto. Ali, as jovens mães eram obrigadas a cumprir um currículo de economia familiar, de gestão de recursos, porque é uma das maneiras da família se organizar, pois não tinham princípios ou valor transmitidos dos seus antepassados.

6B4. Notamos, relativamente aos professores, que os professores foram chamados a ter formação. Houve um recrutamento em áreas muito variadas e hoje há uma tendência para fusão dessas áreas. O que tem dado conflitos muito grandes, como por exemplo juntar os professores de português com francês, sendo que há guerras latentes na organização dos grupos de docência. Essas guerras nunca foram eliminadas mediante a produção de qualquer normativo instrutório sobre como os grupos devem ser organizados, pelo que uma escola organiza de uma maneira, outra escola organiza de outro, o que tem dado um conjunto de escolas a terem problemas nessa matéria. Mesmo com o perfil do aluno alterado, as escolas continuam com esses professores, que vão lá ficar até os 66 anos e 3 meses, sendo que existe um problema na organização dos grupos nas escolas sem ter sido ultrapassado. Deveria haver uma legislação que permitisse uma adaptação continuada, se se muda o perfil de aluno, se se muda a oferta de formação, os professores devem ser integrados nesse contexto, sobre regras claras e transparentes, no conjunto das escolas da região, para evitar os conflitos.

6C1. Nós observamos que esta gestão de recursos é feita na maior parte das vezes de um modo muito simples. Na maioria das vezes, é a organização de cada grupo de docência que é coerente e dá a ideia que existe qualidade no modelo de organização dos recursos em cada escola. Isto faz com que cada escola gira um conjunto de grupos disciplinares, por modo a que estes cumpram as diretivas centrais. Praticamente as escolas têm sido preparadas nos últimos anos para dar respostas àquilo que são as questões postas pela própria tutela educativa central, da Secretaria de Educação. As direções das escolas têm pouca maleabilidade. Até a constituição dos grupos disciplinares é feita por lei, está tudo feito por compartimentos. Antigamente numa modalidade chamada formação em serviço, os grupos disciplinares juntavam-se e faziam uma atividade transdisciplinar. Estas atividades transdisciplinares cessaram assim que deixou de haver a formação em serviço. Isso era um momento em que as escolas tinham ganhos substanciais em termos de operacionalidade pedagógica, atualmente isso desapareceu. Por exemplo, o exercício da docência relacionada com o capítulo da revolução industrial, como a revolução industrial é dada em história, em economia, em geografia, é falada na literatura, os professores destas áreas disciplinares tentavam tratar este assunto ao mesmo tempo, porque numa ordem sequencial do que estava previsto no currículo, os alunos chegavam ao início do 3.º período e ainda estavam a falar sobre revolução industrial, sendo que assim davam tudo na mesma altura. O desenho do currículo em moldes transdisciplinar, é uma das maneiras de não saturar os alunos com repetições de conteúdos e efetivamente perceberem como é que na economia funcionava a revolução industrial, como é que na geografia funcionava a revolução industrial, como na literatura funcionava a revolução industrial, nos valores, nos costumes, etc., etc. Os alunos ficavam com uma sinopse mais concreta e mais eficaz.

6C2. Como as direções das escolas são como que representantes da tutela, no meio local, no meio escolar, há uma tendência para eles próprios representarem os conjuntos dos objetivos que os agentes políticos lhes propõem. Isto significa se os políticos têm um determinado paradigma para desenvolver, eles impõem esse paradigma ao conjunto das escolas, que invariavelmente cumprem, porque o objetivo das direções das escolas é fazerem perpetuar as decisões centrais. O que significa que a forma como cada um vai por em prática pode ter visibilidade diferente, e é em função dessa visibilidade diferente que se pode considerar que A, B ou C teve mais qualidade que o D ou E, mas não há uma escala valorativa muito marcada para se estabelecer efetivamente que há uma qualidade no exercício de uma determinada proposta política em determinado território. Isso varia muito em função de aceitação, pois há direções de escola que se opõem ligeiramente, ou um conjunto de professores que não aceita, pelo que são estes agentes externos que acabam por comprometer políticas centrais.

6C3. A perceção dos agentes económicos, neste momento, é praticamente nula. A maior parte dos agentes económicos não têm noção do que se faz na escola. O que acontece é que a escola, tem ela própria de mostrar que efetivamente é eficiente e é eficaz, e produz valor acrescentado para a sociedade. Esse valor acrescentado que é dado à sociedade tem de ser continuamente, exposto e justificado perante os agentes económicos. Para que estes se apercebam que a escola existe, que tem um trabalho, é eficiente e é eficaz.

6C4. Digamos que cada território tem um conjunto de ações que devem contribuir para qualidade do sistema educativo regional. É verdade que no território dos sindicatos, os sindicatos acabam por verificar aquilo que é a implementação dos princípios legais e do cumprimento das normas de modo a que os professores possam ter condições de trabalho eficazes. Inclusivamente propor modificações legais no sentido de se produzir respostas mais eficientes ao desempenho dos docentes. As associações de pais, assim como os próprios alunos, representam de certo modo, aquilo que são os princípios que esperam cumpridos por parte da escola e do sistema educativo, sendo que muitas vezes contribuem para um aperfeiçoamento constante das respostas do serviço educativo e da escola, ao processo de formação integral dos jovens cidadãos. As associações de professores acabam muitas vezes por implementar conjuntos de informação e sugestões para levar a cabo determinadas respostas para cada formação sócio profissional. Por exemplo os professores de história vão querer que se trate determinados temas da história, os professores de geografia vão querer que se trate determinados temas da geografia, é mais ou menos nesse sentido. O que acontece nas escolas, é que no seu órgão de gestão acabam por ter participação de agentes exteriores, que interferem no projeto político de escola, isto sucesso no conselho de comunidade educativa. É o caso das atividades culturais, da zona que envolve a escola, das autarquias, por exemplo a câmara municipal participa sempre, mas o que acontece muitas das vezes é que as pessoas participam, mas querem que as escolas também façam coisas para eles, o que significa que a escola acaba por responder aquilo que são os objetivos do sistema educativo regional, mas também responder a algumas ações daqueles intervenientes do espaço da comunidade educativa. Isto é um dos problemas da situação de isolamento que têm as escolas como é o caso do exemplo que dei, da escola da Ribeira Brava.

6D1. Pode-se dizer de certo modo que há uma tendência centralizadora. A autonomia que a escola pretende, muitas vezes é suprimida pelas ações da administração autónoma regional. Que por sua vez exige mais autonomia do poder central português. Significa que a autonomia da escola só será plena se for atribuída subsidiariamente a partir dos órgãos de poder autonómico local e regional. Deste modo a escola pode com responsabilidade cumprir o seu projeto educativo que constitui a sua carta autonómica de “per si”.

7A1. Neste momento, os processos mediadores existem poucos, tendentes à redução de impacto. Na realidade o que nós notamos é que a gestão de recursos humanos acaba por estar condicionada a um quadro económico muito restritivo. Essa ação económica e financeira é bastante mitigadora daquilo que poderia ser um processo político social normal. Ou seja, no passado assistiu-se a uma maior disponibilidade de recursos humanos para o exercício de funções nas escolas, que hoje não é possível mediante as políticas públicas de contenção. No entanto a educação só tem sucesso a longo prazo se houver investimento no presente.

2.14. DIRIGENTE SINDICAL U2

3A1. Falando do sistema educativo, é mais difícil falar desta ligação. Se fosse para falar do sindicato era muito mais fácil. Nós também somos uma organização e é fácil analisar isto. Em termos de sistema educativo regional, confesso que tenho alguma dificuldade em enumerar quais os impactos da cultura organizacional. Não me ocorre e não vale a pena inventar.

3A2. Claramente que sim. É mais fácil falar numa escola em particular, pois há pedaço disse e é verdade que temos aqui várias formas de funcionamento em termos de cultura. Se falarmos de uma escola em particular, e conheço várias escolas, conheço diversas situações. Conheço situações em que a forma como são geridos os recursos humanos, acabam por ter um impacto positivo, e conheço formas em que a gestão dos recursos humanos acaba por ter um impacto negativo. Vou falar mais neste último caso. A questão da gestão de recursos humanos é para mim fundamental e determinante da forma como depois vai funcionar a organização. Vou-lhe dar um exemplo concreto. Se o órgão de gestão der liberdade total aos professores de agir, claramente a cultura organizacional dessa instituição vai-se diluindo, vai-se perdendo. Conheço uma escola em particular em que isso acontece, em que o órgão de gestão não se preocupa com os recursos senão quando lhes atribui um horário no princípio do ano, e depois é deixar andar. O que é que acontece? Acaba aquela instituição, em termos de cultura organizacional, não ter uma identidade em que as pessoas sintam que estão a trabalhar para um projeto comum. Cada um vai fazendo aquilo que pode, da melhor forma que pode, mas acaba-se por não ver toda a gente com um objetivo partilhado. O que acaba por resultar daqui, que os alunos vão alcançando resultados em função do investimento que é apenas dos professores. Podia também ser isto, mas tinha também de aproveitar mais da organização que é a estrutura que podia potenciar todo o investimento dos professores.

3B1. Temos muitos casos em que intervimos em negociação. As grandes categorias são as negociações a que estamos vinculados por via da lei, como será o caso de concursos ou outras, e a intervenção para resolver caso de conflito entre professores e escolas ou com organismos de educação. Nós temos um gabinete jurídico, que tem sido chamado a intervir com a administração, e até algumas vezes com a inspeção, mas que não deixa de ser com a administração, em casos de professores que estão com processos disciplinares, por várias razões. Aí nós consideramos que o papel do sindicato, é fundamental em termos de negociação. Porque quase sempre a administração está numa situação sobranceira, o colega por ter um processo já se sente numa situação de inferioridade. O sindicato vem aqui trazer ao colega a possibilidade de estabelecer uma parceria mais equilibrada em termos de negociação. Temos aqui muitas situações, temos com os nossos advogados, e depois quase sempre isto avança para questões jurídicas. Com os nossos advogados temos acompanhado os colegas à administração, quando são ouvidos, temos aconselhado e temos depois acompanhado o processo. E depois, felizmente os resultados da nossa intervenção, são, mesmo que o professor venha a ser penalizado, é sempre menor do que a que ele teria caso estivesse sozinho. No outro caso de negociação que é também importante, em termos de matérias legais, aí é um tipo de negociação completamente distinto. Aí aquela posição referida, que deve ser uma tomada de decisão conjunta, muitas vezes não acontece. Acontece muitas vezes, por parte da tutela, é um cumprimento da lei, apenas. Aconteceu isto, por exemplo, na negociação dos concursos do ano passado, em que nos foi passado para a mão uma proposta de diploma e depois não foi negociado. É dizer que é assim. Há também este atrevimento, esta sobrançeria da tutela em relação a quem representa os professores, neste caso os sindicatos. Os professores, sejam sindicalizados ou não, não têm forma de estar presentes nestas negociações a não ser pelos sindicatos. Podem gostar ou não gostar, mas a verdade é que os professores não negociam diretamente com a tutela. Portanto, aqui o papel dos sindicatos é fundamental. Mas é difícil conseguir fazer ver à tutela que a perspetiva deles não é a única que pode estar correta, que os professores também têm uma palavra a dizer, através dos sindicatos. Por isso aquela troca de responsabilidade não acontece, mas cabe-nos tentar representar bem o nosso papel.

3C1. Há bocado já falamos disto. Um professor quando é colocado, é colocado para um lugar, para desempenhar funções que não sabe quais são. Depois de começar a exercer há de facto alguns mecanismos. Se for numa fase inicial da formação, o mecanismo é o orientador, que faz um acompanhamento muito próximo, em que o orientador tenta ajustar, tenta chamar a atenção, em função da sua experiência, para aquilo que é importante. À medida que se vai avançando em termos de experiência profissional, os mecanismos diminuem. Existem alguns, como será o papel do delegado de disciplina, mas também é muito variável. Porque há delegados que fazem bem esse papel, quase se aproximando do que é o papel de um orientador, que

acompanha tudo e mais alguma coisa do que faz o colega, nomeadamente em termos de produção de materiais, de testes. E há outros que dão grande liberdade aos colegas, isso depende muito de cada escola, depende muito do perfil pessoal de cada um. Em termos de outros mecanismos, houve, neste momento está suspenso, a avaliação externa. Eu há dois anos, antes de vir para aqui, fui avaliado externamente. Eu tive aulas assistidas, para que é que serviu aquilo? Não serviu para nada, até porque se diz que a avaliação ficou guardada num cofre, para quando chegar o descongelamento. Serviu para zero, embora tenha existido por parte dos colegas um investimento. Há outros processos que não são da responsabilidade da tutela. E conheço alguns projetos interessantes, como será a partilha de aulas assistidas entre um o conjunto de colegas, e isso é feito em algumas escolas, poderia ser mais se fosse incentivado a tal. Conheço uma escola em particular que faz isso, em que alguém resolver consultar os colegas no início do ano se queriam entrar num projeto, de assistir às aulas uns dos outros, independentemente da disciplina, e vamos ajudando, vamos comentando o que se fez bem e o que se fez mal. É também mais uma forma, mais um mecanismo que existe.

4A1. De certa forma sim, porque o modelo de recrutamento e seleção dos professores passa por um perfil que está definido e devidamente legislado em função das habilitações dos professores, dos diplomas que têm, e isso é reconhecido por quem os passa que o professor está habilitado a trabalhar numa série de disciplinas. Agora, nós sabemos, e isso acontece não só na classe docente, que o professor vai ajustando, à medida que vai trabalhando, vai ajustando o seu perfil em relação ao papel que desempenha. E aqui há por parte dos professores um grande investimento, quase sempre, achamos que a grande maioria dos professores que conhecemos procura, adequar e aprofundar esta adequação à medida que vai trabalhando. Formação que já não será reconhecida em termos de certificado, de diploma, mas que não deixa de ser menos importante, porque é um investimento pessoal que procura corresponder a um conhecimento fundamental do que é que deve ser o seu perfil.

4A2. Se reconhecermos por competências e aptidões aquelas que são reconhecidas pelo diploma, de certa forma sim. Em relação à experiência, aqui a experiência aqui ela é reconhecida pelos anos de serviço, pelo que ela aqui também não fica de fora. Podemos contestar que a experiência pode ter vários percursos, a evoluir ou a regredir, linear ou não, tudo bem, foi a forma até hoje encontrada de uma forma objetiva tentar corresponder a essa experiência. Acho de certa forma que sim, embora não sendo o modelo perfeito.

4A3. Estou mais focado no processo ou em fazer uma seleção? Sinceramente acho muito difícil de responder, se é uma ou outra. Os concursos respondem a uma necessidade. A necessidade de a administração encontrar, tanto quanto possíveis perfis adequados para a necessidade do sistema. agora, sinceramente não sei se posso dizer que é mais selecionador ou mais legitimador. Talvez aqui há duas perspetivas. Se eu quiser dizer que está mal, digo que é mais legitimador, se eu quiser dizer que está bem, digo que seleciona os perfis adequados. Por isso acho que é muito subjetivo.

4A4. A experiência diz-me que tem havido aqui um retrocesso. Já houve momentos, já passei por escolas, em que isso era uma preocupação. Atualmente não vejo escola nenhuma com essa preocupação, preparada para receber bem os colegas, para os integrar no tal espírito de escola. Sinceramente parece-me que atualmente isso não corresponde à realidade.

4A5. Se me perguntar se dos órgãos de poder e administração, se há algo pensado para pensar esta socialização dos professores? Eu penso que na maioria das escolas não. Algumas promovem o jantar de Natal, os jantares de início de ano, umas reuniões no início do ano com toda a gente ou dividido por áreas mais sociais, ou áreas das ciências exatas. Mas não me parece que haja uma grande preocupação com isso.

4B1. Eu acho que a formação de professores, atualmente, desconheço um bocadinho, neste momento sei que há um mestrado que habilita para dar aulas. Há os três anos, e depois quem quiser ir trabalhar para uma escola tem mais dois anos de mestrado. Mas sinceramente, tirando aquilo que é depois estar no concreto da escola, a universidade, na sua formação científica, não se preocupa muito com a escola. Como é que os professores vão trabalhar? De que forma é que o devem fazer? Penso que não há muito essa preocupação e isto não tem só a ver com a minha experiência tem também a ver com as discussões onde tenho estado sobre o assunto. Existe a necessidade de rever a situação, coisa que se discute a nível sindical mesmo no continente, a necessidade intervir mais junto das instituições que formam professores para as alertar para aquilo que é a realidade da escola, e não apenas uma mera formação científica.

4B2. Já lhe disse que não conheço muito bem o que se está a passar na avaliação das escolas. Assim não posso dizer se um e outro estão a par. Sei que há muito descontentamento por parte dos colegas que estão envolvidos nestas equipas de avaliação. Agora sinceramente, não sei se estão os dois a caminhar no mesmo sentido. Se estão em sentido contrário, não conheço.

4B3. Pelos mesmos motivos, não sei.

4C1. Penso que não. Não vejo ao longo de todo o meu percurso, e daquilo que conheço das escolas. Não vejo que os resultados dos professores tenham implicações na sua gestão e no desenvolvimento da carreira.

4C2. Também penso que não.

4C3. Não. Mas que recompensas? O quê? Em termos de escolha de turmas? Em algumas escolas pode haver, mas isso, uma vez mais estamos a falar de casos particulares. Não em termos gerais.

5A1. Aqui não posso falar como um sindicato, mas como a experiência que temos. Há situações, não sei se será generalizado, pois também não conheço quais são as vias existentes em todas as escolas. Reconheço que há colegas que se adaptam muito mais facilmente a estes cursos, tipo CEF's, cursos profissionais, e a escola o que faz muitas vezes é tentar que esses colegas permaneçam nesses cursos quando demonstram bons resultados. Quando não se mostram apropriados tentam tira-los de lá, mas muitas vezes não é possível. Em termos de gestão de recursos humanos, também não é fácil, por as pessoas certas de uma instituição, a trabalhar para que os resultados em cada uma destas vias seja o melhor. Mas há um esforço.

5A2. Consigo ver a preocupação de encontrar os recursos humanos mais adequados para o lugar certo. Em termos de recursos materiais é que eu não vejo que isso seja feito, ou que haja essa preocupação.

5A3. Sim.

5B1. Aqui tenho medo é do termo eficiente. O que é que é um professor ser eficiente? É os alunos terem boas notas? É os alunos gostarem da escola? É os alunos aprenderem de uma forma que não seja a meramente tradicional? Sem a avaliação docente implementada como sei se um professor é eficiente? Habitualmente as escolas querem são professores que consigam boas notas. A ligação mais direta será esta. No conceito tradicional de eficiência, o que é que uma escola pretende? Pretende que um professor trabalhe com os alunos, cumpra os programas, que os alunos obtenham boa nota nos testes e sobretudo que tenham boas notas nos exames, nas provas externas. Se um professor faz isto, a escola não se preocupa com o método que ele usa. Penso que é isto que espera a escola e que esperam os colegas uns dos outros. Agora há colegas que não vão por aqui. Há colegas que acham que ser eficiente é seguir, mesmo que sejam com alunos que não gostam da escola, fazer com que os alunos gostem da escola, gostem de aprender, gostem de trabalhar, e que desenvolvam métodos de trabalho para a vida.

5B2. Eu penso que existe. Penso que é muito difícil um professor ser eficiente, no sentido tradicional, se ele não tem uma boa preparação, quer científica, quer pedagógica. Mas outras coisas são importantes, como a segurança de como fala das matérias aos alunos, e isso passa para os alunos. Transmite também o respeito por um professor, que é autoridade, e aqui não está no sentido de assustar os pequenos, mas de motivar os pequenos através dessa segurança, desse conhecimento.

5B3. Sim, mas também há aqui outros aspetos importantes para a satisfação de um professor. Porque um professor consegue sentir-se motivado porque os alunos conseguem bons resultados, estamos a falar da eficiência em termos tradicionais, mas também um professor não se sentirá satisfeito com os bons resultados se sabe que aquilo é feito por trabalho mecânico, ou se aquilo é conseguido através de um investimento em explicações por parte dos pais ou se os alunos não revelam qualquer prazer em aprender. Portanto, em princípio sim, mas muitas vezes não basta.

5B4. Não necessariamente. Pois como falávamos há bocado, há professores que eu conheço, mesmo no sentido tradicional, em que é difícil qualificar a gestão da escola. Talvez seja uma gestão desinteressada, desorganizada, desligada dos professores. E os professores conseguem eficiência, porque efetivamente há um grande investimento deles, e não do órgão de gestão. Assim o investimento na gestão pode potenciar, levar

mais longe, a eficiência de um professor, mas necessariamente não tem que existir. É que uma grande percentagem de professores, certamente a maioria, tem o prazer de trabalhar bem, porque investe nos alunos e a sua realização passa muito pelos alunos, pelo que a montante a organização é menos valorizada, ou até não respeitada.

5B5. Pela mesma razão de há bocado, eu acho que não necessariamente. Embora uma gestão mais centrada na gestão dos recursos humanos e no trabalho com os alunos possa também potenciar a eficiência do professor.

5B6. 1.º Motivação/Satisfação do professor; 2.º Competência do professor; 3.º Tipo de Liderança da escola; 4.º Tipo de Gestão da escola. Sendo que o primeiro e segundo estão quase ao mesmo nível, depende o que nasceu primeiro se o ovo ou a galinha.

5C1. Eu acho que a escola pode fazer muito, em dois sentidos. Em termos de valorização dos professores, como indivíduos e como profissionais, não só a formação, que também é importante, mas se calhar motivar os professores para desenvolver projetos que eles têm capacidade e que acham que eles podem desenvolver. Isso acontece muito nas escolas, e o que acontece por vezes, temos pessoas aqui no sindicato que contam essas experiências, é que também acontece o contrário. A escola cortou a possibilidade de eles desenvolverem os projetos que eles queriam desenvolver e que eram importantes para a qualificação dos alunos. Projetos de cidadania. Projetos, no caso de alguns alunos, projetos que têm a ver com o desenvolver de aprendizagens práticas, e a escola não possibilitou isso. Portanto, a escola pode dar ou deixar de dar margem aos professores neste aspeto. Em termos de valorização, mais em termos de opinião pública, a escola pode fazer e não é só pela apresentação de resultados, como temos assistido aqui, das principais escolas da Madeira. Por exemplo, a Jaime Moniz e a Francisco Franco até parecem que estão em guerra para ver quem é que tem mais vintes, ou mais alunos a entrarem em medicina, ou por aí fora, não. É fazer um trabalho junto da comunidade educativa, junto dos pais, para que quando os seus alunos conseguem resultados bons, e não é só resultados académicos, é também, com alunos que conseguem entrar no mercado de trabalho, alunos que eram complicados e que, entretanto, conseguiram evoluir, alunos que pareciam ser cidadãos perdidos para a sociedade e que, entretanto, conseguiram através da escola, de projetos de cursos profissionais, entrar no mercado de trabalho. A direção da escola deve demonstrar à sua comunidade estas evoluções e estes resultados e não entrar aqui em guerras de ver quem é que tem mais de isto ou daquilo.

5C2. A Secretaria, ainda mais do que as escolas, podem fazer uma coisa e outra. Em termos da formação, já falamos dela, é importantíssima, e nós aqui também temos dado um contributo importante, e a Secretaria pode também connosco desenvolver parcerias para dar mais formação. Formação da que sabemos ser do gosto, da procurada pelos colegas. Mas a Secretaria pode também continuar, e estou a falar do projeto de Governo, estão lá uma série de medidas pensadas para a valorização dos professores em termos públicos. E não é só de autoridade como está lá e foi falado no parlamento o ano passado. É efetivamente, mostrar que a classe dos docentes é uma classe fundamental para o futuro da sociedade. Portanto os cidadãos serão tanto melhores quanto efetivamente os professores estiverem motivados e forem capazes de transpor, de passar os valores fundamentais para a sociedade, para aqueles cidadãos.

6A1. Acho que neste momento é por aqui um caminho para o futuro da sociedade, e também da Educação. Há estudos nacionais e internacionais que ainda há grandes necessidades em termos de educação. Achamos, que a Secretaria, que também tem no seu programa de governo medidas concretas, seria interessante relê-las. Há claramente aqui um caminho grande para se fazer, e isso é importante, porque nós temos neste momento, excelentes recursos humanos, que muitas vezes não são devidamente valorizados. Diz-se até que há falta de alunos, mas se nós trabalharmos a este nível das novas oportunidades, ou outro programas, já vou falar de outro que acho que é importante. Nós temos aqui uma valorização dos nossos recursos humanos que se podem perder se não for feito um investimento nesta área. Falemos do exemplo das universidades sénior. As universidades seniores, têm funcionado por carolice, são recursos humanos afetos às escolas e que depois de boa vontade, pró bono, também, colaboram com estes projetos universitários. Porque não pensar em recursos humanos, especificamente para dinamizar estas universidades sénior ou mesmo alarga-las a outras zonas em que elas não existem. Vemos com muito otimismo o investimento que deve ser feito nesta área da formação de adultos.

6A2. Aqui é preciso fazer formação específica para os colegas que venham a trabalhar, ou já trabalharam. Porque aqui há formas de trabalhar diferentes, há trabalhos mais de equipa, nem tanto com a sala tradicional,

nem pode ser assim. Se para os jovens e crianças sabemos que a sala deveria receber alterações, muito mais aqui. Portanto, aqui achamos que é importante que haja um investimento que permita aos professores que permitam enveredar, especializar-se nesta área, poderem adequar melhor a sua intervenção neste domínio. Estou a falar, porque numa das reuniões de negociação que tivemos o ano passado com a secretaria, foi dito que os professores não querem trabalhar com os adultos. Alguns professores poderão oferecer uma resistência a isso, mas sabemos que há muitos colegas que veriam com muitos bons olhos o trabalho com adultos. Isto está a acontecer, por exemplo, no projeto do professor António, que é diretor de uma escola no centro de câmara de lobos, há um trabalho com alunos adultos, que decorre até durante o dia, adultos complicados, naquela zona de câmara de lobos, este trabalho foi partilhado até no *Youtube*. Pessoas que estavam praticamente marginalizadas pela sociedade. Mas como falávamos há bocado nos perfis dos professores, evidentemente que não há facilidade de qualquer professor se adaptar a este tipo de trabalho. Mas isto faz-se, alguém já o fez, mas é necessário um investimento próprio.

6B1. Tenho algumas dúvidas se é assim. Eu acho que as escolas tentam adequar os perfis dos professores a estes tipos de cursos. No entanto, muitas vezes não há aqui uma gestão pensada em função destes cursos específicos.

6B2. É fundamental. Se bem que há colegas que por si, tentam trilhar caminhos de inovação, sendo que há em todas as escolas colegas que o façam, compete às escolas, facilitar isso, investir, porque é preciso fazer em certos casos muito investimento. Nós conhecemos a nível nacional alguns casos tipos, estou a lembrar-me da escola eb123 do freixo, ali em ponte de lima, uma zona que nem é privilegiada, e tem traçado o seu perfil reconhecido pela Microsoft. O mérito aí é dos professores, mas também é muito dos órgãos de gestão que têm investido muito ali. Tem dado condições, mas tem procurado também apoios para permitir isso. Estou-me a lembrar também de uma aplicação que os próprios alunos estavam a desenvolver, com a ajuda dos colegas de geografia para a zona envolvente da escola, que é uma zona aparentemente sem interesse, mas que eles estavam a fazer isso. Isto depende claramente da gestão da escola e depois claramente depois dos recursos que tem, e neste momento temos nas escolas muitos colegas que têm facilidade e que têm gosto de desenvolver, de investir, de desenvolver projetos novos, mas aqui, se não houver apoio, quer por boa vontade ou pelos recursos materiais que muitas vezes fazem falta para estes projetos.

6B3. Quanto aos conteúdos, se olharmos para o que temos como conteúdos da escola, há sempre aqui um espalhinho, que é o que está definido. Os conteúdos são definidos pelo Ministério de Educação e, portanto, os professores em grande parte têm que se limitar àquilo que está definido. No entanto, e este caso que estava agora a falar, serve para ver como é possível, em função dos recursos da escola é possível desenvolver conteúdos que não estando desligado daquilo que são os conteúdos definidos, podemos alarga-los. Como era o caso da aplicação que estava a ser desenvolvida com a ajuda dos colegas de geografia. Com certeza eles aproveitaram para falar de geografia aproveitando o que tinham à sua volta. Ora, a geografia que vem nos livros não pensa nos espaços onde nós estamos. Pensa a nível nacional. Tem de haver engenharia pedagógica.

6B4. Não notei diferenças, confesso. Apesar desta diversidade houve algum cuidado em ver quais eram os colegas que tinham mais facilidade em lidar com os colegas mais problemáticos para os CEF, na minha escola aconteceu muito isso. Quem é que tinha algum jeito para os CEF? Mas por outro lado também houve outra coisa curiosa que não tem a ver com as especificidades destes cursos, tem a ver com os recursos humanos que têm. Se ele está a dar problemas no secundário, se os alunos contestam aquele professor, então vamos experimentar os CEF. É uma gestão que não é considerada pelos recursos, pelas ofertas, mas por toda uma gestão de recursos que tem a ver com os professores que temos na escola.

6C1. Acho que é difícil os cidadãos percecionarem isto. Retirando os resultados académicos, tenho dificuldade em dizer que as escolas comunicam qualidade cá para fora. Especificamente poderá haver alguns cursos, mas isso será muito limitado. Um aluno pensa que numa escola tem um curso profissional de informática, mas isso é de certa forma limitado, porque em certas escolas, elas não têm investido neste cuidado. Mostrar que são uma boa escola pelos resultados académicos, não me parecem que vão além disso.

6C2. Tem havido alguma preocupação. Lembro-me por exemplo da Gonçalves Zarco, onde o Rui ainda num artigo de ontem elogiava o secretário que tem se aproximado das escolas, tem visitado as escolas. Mas aqui é no sentido contrário, a Secretaria é que se aproximou das escolas. Eu penso que ele tem chamado a atenção, no caso da Gonçalves Zarco, que não é escola que tem surgido com grandes resultados, mas que é uma escola

que tem surgido, apesar de tudo com percursos novos para os alunos. Parcerias com a escola hoteleira, tem uns cursos específicos. Eu acho que neste caso concreto, tem conseguido passar a ideia que há muito mais para além dos resultados académicos. Também pela visibilidade dele, do que escreve, tem visibilidade em termos públicos, mas para quem não a tiver é mais difícil. Ele vai chamando a atenção para algumas situações da sua escola, a situação sem sentido que é analisarmos uma escola pelos seus resultados académicos, porque os alunos da Jaime Moniz ou Francisco Franco têm quase todos explicação e os outros não têm, vêm de meios difíceis, passam dificuldades em casa, os pais não querem saber dos alunos. Aqui, acho que tem sido a intervenção das direções, de sensibilizar para outras realidades, estou-me a lembrar mais concretamente do caso da Gonçalves Zarco e outras escolas do Funchal, é difícil quem não tenha esta intervenção, de em termos públicos fazer chegar esse conhecimento. Esta qualidade é uma qualidade diferente do que é a qualidade académica.

6C3. Aqui é uma fase precoce para os agentes económicos estarem preocupados com a qualidade das escolas no sentido em que a maioria dos cursos valorizados são os cursos gerais, os científicos humanísticos, em que os alunos depois vão ter um percurso académico. No entanto já vai havendo, em relação aos cursos profissionais, alguma preocupação. Nós tivemos recentemente uma escola que nos pediu para uma aluna fazer aqui estágio, e foi-nos dito que essa aluna já era uma aluna com experiência no ano passado na escola hoteleira, que este ano queria novamente a mesma aluna, que gosta dos alunos daquela escola. Estou-me também a lembrar da escola do Miguel, que é a escola do Carmo, que também tem algumas parcerias interessantes com grupos hoteleiros. Em que estas organizações abrem as portas à escola. Aqui tem a ver não apenas com a ação dos órgãos de gestão, mas de equipas de professores que trabalham diretamente com estes novos percursos, que depois conseguem chegar até os agentes económicos, e mostrar que aquilo que estão a fazer pode ser interessante para esses agentes. Tem havido aqui um caminho interessante, progressivo, nesta aproximação aos agentes económicos. Mas ainda passa muito ao lado porque a preocupação continua a ser os cursos gerais.

6C4. Nós achamos que estamos a dar um contributo importante, nós damo-lo a vários níveis, desde logo em termos de pareceres de legislação, muita legislação que vai saindo, e não estamos a falar só de legislação no que diz respeito aos professores. Na legislação de concursos, da organização do ano letivo, não estamos a falar só disso. Nós estamos a falar por exemplo, e ainda o ano passado entrevistamos nisso, na criação do instituto da qualificação. Da integração da escola profissional de São Martinho, que foi claramente desvalorizada, pela integração no instituto para a qualificação. Fomos um parceiro, não tínhamos de o fazer, porque não é daquelas situações em que o sindicato tem de dar parecer, mas achamos que era importante dar aqui um parecer. E demos também sobre outras matérias, também demos um parecer sobre a criação de um órgão regional criado à semelhança do conselho nacional de educação. Sendo que querem criar algo aqui parecido com isso, nós também demos um parecer sobre isto, não sendo um parecer obrigatório, acompanhamos tudo o que diz respeito à educação e damos o nosso parecer. Mas também estamos a outros níveis. Há 15 dias estivemos numa audição no parlamento regional. Fomos ouvidos, por causa de um abaixo assinado que promovemos sobre os professores do conservatório. Porque achamos cada vez mais, que se calhar vem aí o instituto das artes, e achamos que o conservatório tem de manter a sua identidade. Que o conservatório, tem um serviço público importante, no ensino artístico, que é o único público da região. Há outras escolas privadas, mas pública é a única. Não o fizemos apenas pela preocupação dos profissionais, pelos professores que são nossos sócios, mas também pela história de 70 anos do conservatório, e o que significa para a Região Autónoma da Madeira. Nós damos a vários níveis, damos também à secretaria outros contributos, em muitas reuniões informais que temos com o senhor secretário, sobre vários aspetos, e recorro alguns. Por exemplo, sobre o calendário do pré-escolas, pois achamos que é importante, há aqui uma situação diferenciadora e que não se justifica em função daquilo que são as atribuições do educador que está a ser confundida com a de outros profissionais. E termos mais visíveis públicos, achamos que é importante agir de outra forma. Temos por exemplo conferências de imprensa. Nós damos muitas conferencias de imprensa a falar sobre os problemas que há na educação e o que possam parecer meras críticas são contributos importantes. No início deste ano fomos a primeira e única instituição a alertar para a falta de professores nas escolas, o que vinha a ser escondido pela tutela. E bastou a secretaria dizer que era mentira o que estávamos a dizer para nós no dia seguinte apontarmos mais de 10 casos concretos à secretaria, com o contributo dos nossos sócios. Temos sócios em praticamente todas as escolas e é fácil pedir contributos. Nós temos um conhecimento da situação, das falhas que existem nas escolas quase em termos imediatos, basta nós mandarmos um email hoje a pedir contributos para uma determinada situação, para no dia seguinte termos muitas respostas de uma situação alargada. Estes contributos, estas intervenções públicas também são importantes. Também escrevemos crónicas mensais, onde vamos alertando para estes problemas que vão acontecendo. Porque a secretaria faz

questão de divulgar a sua aproximação às escolas, mas não dizem que os professores raramente são ouvidos. Nós ouvimos os professores e damos o conhecimento do outro lado, sim senhor, os órgãos de direção são ouvidos, mas nós conhecemos a realidade dos professores. Os professores têm muitas vezes mais conhecimento da realidade concreta das escolas do que os órgãos de gestão, sobretudo, quando são órgãos de gestão demasiado distantes. Damos também um contributo no processo de fusões que estão a acontecer nas escolas do primeiro ciclo e ensino pré-escolar. Com o argumento normal da demografia justificam-se as fusões e nós aí damos um contributo demográfico. Não só dissemos que é preciso definir critérios. O único critério dito pela secretaria é que a partir de agora não haveria dois anos escolares na mesma sala, mas sabemos que isso não acabou. Esse continua a existir, mesmo nas escolas que se fundiram, temos de saber quais são os critérios. Também dizemos que não basta dizer que não há crianças, é preciso que as populações continuem a ter nas escolas polos de desenvolvimento locais, através por exemplo da educação de adultos, da oferta de um leque de formações que não existiam e que podem ser dados agora com os profissionais que temos. Damos também um contributo enorme com as formações que temos aqui, designadamente em termos de seminários, jornadas pedagógicas, de onde retiramos conclusões. O ano passado fizemos um, que foi em julho, sobre o desgaste profissional, e do documento final, que enviamos para a secretaria, enviamos quais seriam, na ótica dos participantes deste seminário, quais seriam os contributos que a secretaria poderia dar para melhorar esta situação. Este ano vamos fazer um, em específico para 2.º 3.º ciclo e secundário, também em julho, vamos convidar os professores para virem partilhar connosco aquilo que é a realidade das escolas, vamos refletir, vamos tirar conclusões e daí sairá também um documento de reflexão sobre a situação dessas escolas. O nosso contributo é bastante alargado, sendo um trabalho que passa à margem de algumas pessoas, que pensam que o sindicato é só para contestar. Nós achamos que mesmo que possa eventualmente haver uma ordem de professores, não nos belisca minimamente. Vejamos o que está a acontecer com os médicos. Os médicos têm convocado uma greve para maio, quem convocou foi o sindicato, o sindicato é independente dos médicos, não foi a ordem dos médicos. Até porque são papéis diferentes. E nós vemos com alguma desconfiança uma ordem, achamos que uma ordem é mais uma inspeção, porque uma ordem é reguladora da profissão. Se nós queremos regular, que queremos uma avaliação reguladora, tudo bem. Uma ordem fará o seu papel que não é o do sindicato, o sindicato é um parceiro dos colegas não é um regulador. Nós vamos aprovar no nosso congresso do próximo mês, uma carta ética, mas não vamos aprovar um código deontológico, porque um código deontológico é regulador, punidor, e nós não queremos punir os nossos colegas. Queremos ajudar os nossos colegas. Com esta carta ética nós vamos dar aos nossos colegas uma ferramenta para ajudar a refletir e orientar a sua atividade e exercício profissional, mas nunca nos passa pela cabeça dizer a quem está a fazer mal tem que ser penalizado, tem um processo. Nós defendemos os colegas nos processos postos pela inspeção. Se houvesse uma ordem, ainda teríamos de defender os colegas nos processos postos pela ordem.

6D1. É difícil responder a esta questão. A Madeira já teve alguns exemplos em que foi facilitador. Quando a Madeira, investiu em projetos pioneiros que depois foram alargados a nível nacional, foi claramente um facilitador. Dou alguns exemplos conhecidos. Por exemplo, inglês para o 1.º ciclo, a Região foi o primeiro sítio a oferecer isto, e isto hoje é de âmbito nacional. E está a ser tão importante no âmbito nacional que o grupo de professores de inglês de 1.º ciclo é o único que tem vagas por todo o lado. Até a Madeira corre o risco de ficar sem professores de inglês, pelos colegas que estão cá e querem ir para o continente, vai haver uma avalanche dessas colegas. Mas isto começou na Madeira e isso é importante referir. Outro projeto que foi inovador e que depois descambou, quer aqui, quer a nível nacional, foi a escola a tempo inteiro. A Madeira também avançou aqui com um projeto de escola a tempo inteiro que tinha objetivos claros e muito interessantes. Mas depois acabou por ser mais atividade letiva para os alunos, e não era esse o projeto inicial. O projeto foi levado para o continente e depois a nível nacional isso deu as AEC, que, entretanto, deixou de ser dadas pelos professores, são dadas pelas câmaras e é uma confusão. Uma têm qualidade e outras não têm qualidade. Mas isto para dizer que a autonomia administrativa regional, pode, se houver visão estratégica, pode claramente ser um facilitador. Agora se vai atrás de decisões nacionais, como tem acontecido tantas vezes, situações que têm significado um retrocesso em todo o investimento da educação que tem sido feito, quer em termos de professores, quer em termos de definição das linhas para o futuro, a nível educativo, então aí é um obstáculo, ou imita os obstáculos que são criados a nível nacional. Mas é pena que não se aproveite mais vezes esta autonomia para investir em novos projetos que valorizem a educação e valorizem os recursos humanos. É verdade que a Madeira tem um excelente parque escolar, tirando a escola do porto santo, da ribeira brava, tirando umas obras na Jaime Moniz e na Francisco Franco, a grande maioria do parque escolar é um excelente parque escolar. O que a secretaria tem a fazer neste momento é aproveitar os seus excelentes recursos humanos, e pô-los ao serviço da Região Autónoma da Madeira.

7A1. Sinceramente não me ocorre nenhum. Já referimos aqui o mais importante e julgo ser o papel que a secretaria pode ter, implementando o programa de governo que tem medidas fabulosas. Se a Secretaria pusesse em vigor, se aplicasse, aquilo que está definido no plano de governo para a educação, nós certamente estávamos aqui hoje a falar da Madeira como uma das mais inovadoras em muitas situações. Não estávamos aqui a falar do excesso de professores nas escolas, como tantas vezes se diz, desvalorizando os profissionais, tal como já me foi dito por alguém da administração escolar, “as pessoas têm é que se habituar a outras coisas”. Estou a falar de uma conversa que tive com alguém importante da Secretaria. Os professores têm é de pensar como os jovens, trabalhar para o estrangeiro. “Um professor de físico química, qual é o problema dele (?), vai trabalhar para um projeto qualquer no estrangeiro”. Isto tem sido a conversa de algumas entidades dentro da Secretaria. Ora esta não é a visão que nós precisamos. Nós precisamos de recursos humanos de grande qualidade e temos de os pôr ao serviço da região. E, para isso, já dissemos várias vezes aos agentes político, basta aplicar o que está no programa de governo. Acho que o programa de governo é um mediador importante. Assim como a assembleia legislativa regional tem um papel importante para mediar o sucesso de todo o processo educativo. Achamos isto e por isso apresentamos à assembleia, diversas petições, porque achamos que este órgão não pode ser ignorado, a assembleia foi eleita pelos cidadãos, e como tal tem que se preocupar com as grandes questões dos cidadãos. A educação, claramente para nós, é uma das fundamentais questões a ter em conta.

2.15. PARCEIRO ECONÓMICO E1

3A1. Eu acho que pode afetar. Pois cada cultura, cada país, tem o seu estilo de vida. Ou seja, entramos aqui pelo lado dos salários. Há países em que os salários são mais altos, mas também o custo de vida é mais alto. Mas com um custo de vida mais alto pode haver pessoas que consigam gerir melhor esse custo de vida e que conseguem chegar ao fim do mês e ficar com mais algum valor monetário. Um país que tenha salários mais baixo, se calhar é mais difícil motivar os funcionários. É o contexto social e económico que também influencia a gestão de recursos humanos.

3A2. Por exemplo, através da motivação, dos objetivos. No nosso caso que somos uma empresa que vive de vendas, uma pessoa motivada e com alguns objetivos, traz mais rentabilidade à loja do que uma pessoa que não esteja motivada.

3B1. Não tenho conhecimento, não me apercebo disso. Apercebo-me quando há manifestações, descontentamento, protestos. De resto não tenho conhecimento.

3C1. Aqui conseguimos saber isso pelo feedback que nos é dado pelos estágios, que nos é dado pelos estagiários. Recebemos aqui alguns estagiários e eles comentam, falam sobre o que aprendem na escola. Só se for por aí. Que de resto não sei.

4A1. Sei que entram através de concurso, agora como são recrutados não. Penso que está baseado nas médias e pela experiência profissional. Não sei se as vagas que se abrem são explícitas, mas penso que sejam explícitas. Tenho a ideia que seja mais explícito nas escolas técnico profissionais. Aí descrevem para que função é, sei disto porque já estive numa escola técnico profissional, agora nas escolas públicas, não conheço o método de recrutamento e seleção.

4A2. Deve ter a experiência profissional, pelo currículo, pelas escolas onde o professor esteve. Digamos que há professores que são bem-conceituados pelas zonas que já estiveram a dar aulas.

4A3. Eu acho que aqui é um processo tradicional. A escola precisa, vamos recrutar, vamos selecionar. É a satisfação de uma necessidade. Isto mais no público, pois no privado penso que há mais rigor na escolha.

4A4. Não tenho conhecimento, mas penso que acontece. Isso praticamente é uma norma que é muito comum nas empresas e penso que também será no setor público, nas escolas.

4A5. Não tenho noção.

4B1. Eu acho que sim.

4B2. Eu não conheço os modelos, mas julgo que os modelos de avaliação no privado, como no público, são sempre coerentes. Acho que se avaliam as pessoas por aquilo que realmente são e por aquilo que realmente trabalham, valem.

4B3. Sim, acho que sim.

4C1. Eu acho que sim e isto também se reflete na carreira dos alunos. O seja, um aluno que saia motivado e com boas notas, e com boa formação, acho que já é meio caminho andado para começar no seu trabalho, na sua carreira, com motivação.

4C2. Aí eu acho que não. Eu acho que a escola pensa num todo, nos alunos, mas não sei se pensa na gestão de carreira dos professores. Isto porquê? Porque há muitos professores que um ano estão a dar aulas numa escola, noutro ano já estão a dar aulas noutra escola. Aí é mais pelo Ministério da Educação, se fosse a escola a decidir, tenho essa ideia, permaneceriam ali vários anos, e acho que não é bem o que se passa. Alguns professores que conhece estão um ano numa escola, noutro ano já estão noutra escola e se fosse decisão da própria escola em mantê-los ali, acho que havia muito docente que estaria mais motivado e traria outros resultados para os alunos.

4C3. Eu acho que não. E estou a falar isto pelo que sei dos professores no público. Acho que não é por terem melhores resultados que são compensados.

5A1. Acho que sim. Vou dar um exemplo dos curso técnico-profissional. Há muitos alunos que vão para os técnicos profissionais às vezes para fazer o 9.º ano, ou concluir o 12.º ano. Mas estão ali para concluir a escolaridade, não porque seja a área que lhes interesse ou algo que queiram fazer no futuro. Estão ali porque é uma via mais fácil do que a via normal e até concorrerem à universidade. Aí, eu acho que deveria ser feita uma triagem para saber se aquele aluno quer mesmo aquela área específica, se gosta e se está apto para aquela área. Acho que aí há um trabalho a fazer. Há muitos alunos a irem para os cursos técnicos profissionais só para concluírem o 12.º. Não acredito que são cursos mais fáceis, mas consegue-se melhor por esta via fazer o 12.º que ir pelo meio normal, regular.

5A2. Acho que pode influenciar. Eu acho que aqui era um método de selecionar os professores que têm mais apetência para cada área, e também facultar aos professores o material que necessitam, o material pedagógico. Porque há muitas escolas que têm falta de alguns recursos, de algum material, e isso também pode influenciar no ensino, isto é, é estar a ensinar sem o material todo que é necessário para aquela disciplina.

5A3. Não vejo grande relação. Quando a escola, por exemplo, faz turmas, não acredito que as constitua pelo docente que vai dar aulas àquela turma.

5B1. Tanta coisa. Começar por ser humilde, no sentido que quando se vai dar aulas a uma zona que seja mais rica ou mais pobre, que se trate da mesma maneira, uma pessoa que esteja vocacionada para a parte de educação. Porque há muitos docentes que estão a dar aulas, mas se calhar aquilo não era a primeira opção, não está vocacionado para a parte da educação, para a parte do ensino.

5B2. Existe, se for uma pessoa competente, acho que vai ter uma boa eficiência. Sendo competência a noção de uma pessoa que está apta para a educação, é competente, está apta para aquela função. Ou seja, revê-se no ensino.

5B3. Uma pessoa se tiver motivação, é claro que se traduz numa pessoa mais eficiente.

5B4. Acho que sim. Se for uma escola com uma boa gestão organizacional é claro que também será meio caminho andado para um professor se integrar e ser mais eficiente no seu trabalho.

5B5. Pode estar. Por exemplo, se forem alunos com más notas é normal que a liderança da escola, neste caso o conselho executivo, tente perceber o porquê e tente pressionar também o professor. Por isso eu acho que a eficiência dos professores pode também sofrer algum impacto da liderança da escola.

5B6. 1.º Competência do professor; 2.º Motivação/Satisfação do professor; 3.º Tipo de Gestão da escola; 4.º Tipo de Liderança da escola.

5C1. Se fosse numa escola privada, eu acho que o impacto será maior se os professores forem valorizados. Quer seja por condições salariais, pelas condições da escola, o material que lhes é disponibilizado. No público, eu acho que a coisa é um bocadinho diferente. Isto porquê? Os salários é tudo através do ministério da educação. Escolas, material, obras, é tudo regulado pelo Ministério da Educação. E eu acho que se consegue melhor motivação para os professores no privado do que no público. No público estamos cingidos só a uma entidade, que é o Ministério. Só dali vêm medidas que podem influenciar os docentes. No privado está mais centrado dentro da escola. No público há uma entidade que entra dentro da escola e decide, no privado a decisão está dentro da escola e torna a decisão mais fácil. A autonomia de decisão da escola pode fazer a diferença. No público só vejo que se possa motivar mais um professor pela liderança do conselho executivo, pelo tipo de gestão, porque outra coisa não estou a ver. A escola não decide salários, muitas decisões não partem da escola.

5C2. Na Secretaria de Educação e nas Direções Regionais, aí há um grande trabalho a fazer. Acho que deveriam ser valorizadas as escolas com boas notas, e tentar saber se essas boas notas vêm dos docentes. E o que é que essas escolas fazem de bem para ser replicado para as escolas que têm notas mais baixas. E que tipo de

método é utilizado nas escolas com melhores notas que possa ser replicado para as escolas com notas mais baixas. Há também que olhar para os professores que têm grandes resultados para que possam ser compensados, mesmo que não monetariamente, mas possam ter algum benefício, face àqueles que têm menos resultados e se calhar não trabalham tanto, como aqueles que têm bons resultados trabalham.

6A1. Para a formação de adultos, aqui é diferente. Eu acho que deveria ser feito por escalões. Por exemplo, 25-40, são pessoas que estão ativas no mercado de trabalho. É diferente de uma pessoa que está entre os 55 e os 65, é uma pessoa que praticamente está a sair do mercado de trabalho, já vai para a reforma. A motivação de uma pessoa entre os 25 e os 45 vai diferente de agarrar, do que uma pessoa que está saindo do mercado de trabalho, que vai entender a formação como uma ocupação. Uma pessoa ativa no mercado de trabalho, vai entender aquilo como mais uma coisa que vai poder aplicar no seu dia a dia. Se calhar são pessoas que nunca tiveram oportunidade de estudar e que agora estão a tê-la, e que vão agarrar e que vão aproveitar isso.

6A2. No meu entender o importante é o que lhe transmiti há pouco, fazer uma estratificação entre idades, diferenciar as idades. Se bem que há outra realidade, pois um aluno de 30 anos que está com um de 60 anos, o de 60 pode transmitir-lhe algumas experiências de vida, que façam o de 30 agarrar uma coisa que está ali a aprender para aplicar no mercado de trabalho.

6B1. Acho que sim, que se apresenta. E aqui também acho que se deveria, quando se abrem cursos profissionais ou idênticos, deveria ver-se no mercado de trabalho aquilo que há mais procura. Porque muitas das vezes abrem-se cursos em áreas que já estão saturadas no mercado de trabalho. Deveria ser feito um estudo do que é que há falta no mercado de trabalho, e a partir de aí abrir novos cursos que abririam novas vagas para o emprego.

6B2. Os processos de ensino podem partir sempre das escolas. Mas para que possam sair das escolas é bom que sejam dados os recursos necessários às escolas. Dando os recursos necessários à escola, eu acho que sim. Eu acho que a inovação educativa pode partir daí.

6B3. Não estou a par. Como são dados os conteúdos que as escolas têm de fazer, não sei até que ponto as escolas podem gerir estes conteúdos, mas é como lhe digo, não estou a par disto.

6B4. Eu acho que nesta última década tem sido feito um trabalho excecional, que são os cursos técnico profissionais. Isto porque havia muitos alunos que iam pela via normal e chegaram ao 12.º, pela via normal não sabiam o que haviam de fazer. Os que vão por estas vias técnico profissional, e gostam destas matérias, chegam ao fim dali e seguem para o mercado de trabalho com via aberta. Podem também ser pessoas que não tenham condições, ou não tenham oportunidade de entrar numa universidade, e vêm nos cursos técnico profissionais uma oportunidade. Que não tinham há 15 ou 20 anos atrás.

6C1. Como cidadão que procurasse uma escola para pôr um filho, procuro uma escola que tenha bons resultados, que os alunos tenham boas notas, que tenha bons docentes. Que seja uma escola que dê qualidade aos seus alunos, que estes se sintam confortáveis ali.

6C2. Não sei se os convencem. A percepção que tenho é que não os convencem, não sei se estou enganado, mas acho que não.

6C3. No fundo, eu se calhar, quando vou recrutar uma pessoa, muitas das vezes vou ver de que escola é que vem? Se for uma escola que seja conceituada, com bons alunos, com bons profissionais, isso dá mais fiabilidade no recrutamento. Ao longo do tempo vou construído esta percepção de qualidade pelos alunos que vamos recebendo. Pelas notas, pelo que falam connosco e transmitem. Sem estes estágios que agora temos era diferente, mas agora através dos nossos estagiários nós conseguimos tirar uma foto à escola. Se bem que sabemos que um estagiário não transmite tudo aquilo que é feito pela escola, mas muitas das vezes já conseguimos identificar esse trabalho cá.

6C4. Estamos a contribuir, por via dos estágios. Quando acolhemos estágios, muitas das vezes, o tempo que nós dispensamos a ensinar é um tempo dedicado à sua formação. É bom porque estamos a ensinar uma pessoa, mas estamos ali a perder 1 ou 2 horas por dia a tentar desmistificar o que eles ouvem na teoria e nós estamos a desmistificar na prática. Não diria que são horas paradas, mas estamos a contribuir para a formação

do aluno. Somos um complemento para que teoria e prática façam mais sentido. As entidades são um complemento à escola. Eles lá são mais teoria e nós aqui mais prática. A qualidade do ensino profissional, por via de haver esta parceria com as empresas é muito melhor, porque os alunos casam a teoria com a prática e saem dos cursos prontos para o mercado de trabalho. Tentamos também influenciar os currículos dos cursos no sentido de em anos seguintes serem dados conteúdos mais articulados com o que os alunos fazem connosco na realidade, até porque assim os alunos são confrontados com o que se passa na área que estão e têm oportunidade de mais cedo verem se gostam ou não da área que escolheram.

6D1. Aqui, pela economia, acaba por ser mais um obstáculo. Se não são dados os meios necessários às escolas. Ou seja, não disponibilizam o material necessário para o ensino, é quase como um obstáculo à educação. Há muitas escolas que querem trabalhar e não têm o material necessário para tal. Entenda-se o material como o necessário para as aulas, como por exemplo para um curso de informática, em que tem que ter os equipamentos. Dois alunos num computador, se calhar se tiver um em cada computador é mais fácil um professor estar a explicar e uma pessoa estar a acompanhar, do que estar um a trabalhar e outro a olhar. Eu acho que influencia um pouco.

7A1. No fundo vou muito à última questão. Se forem dados os meios necessários à escola, eu acho que as escolas têm tudo para um bom ensino, porque temos excelentes docentes e excelentes escolas. Eu acho que neste caso as direções regionais de educação, a secretaria, se proporcionarem às escolas aquilo que elas pedem, e os recursos necessários, eu acho que as escolas têm tudo para fazer um bom trabalho e ter um bom ensino. Claro que muito disto depende da motivação e dos alunos que lá lhes chegam.

2.16. PARCEIRO ECONÓMICO E2

3A1. Pode afetar imenso. Consoante a perspetiva, os objetivos, a realização de futuro, da cultura organizacional, e de quem está a dirigir a organização, haverá relação com aquilo que vai ser pedido aos docentes, e aquilo que vai ser transmitido. Eu não sei como será no público, porque a minha experiência é no relacionamento com a APEL, por já ter sido formadora lá, dar-lhes muito apoio e receber estágios profissionais do curso de auxiliar de justiça. Mas a cultura organizacional, os objetivos, as metas, a sensibilidade para a profissão, está diretamente relacionado com aquilo que é exigido aos formadores, aos professores que estão a dar a formação. Aliás, são escolhidos, porque têm essa possibilidade no privado, consoante a perspetiva que têm e aquilo que pretendem.

3A2. Sim. Eles influenciam-se reciprocamente e em proporção idêntica. Melhor, tem a ver com os recursos humanos que se tem para a docência numa determinada altura. Se eu tiver docentes proativos que procuram ir ao encontro dos escritórios, saber o que os escritórios precisam, onde se devem debruçar mais, existe de imediato uma resposta da escola. A escola responde de imediato e gosta desta proatividade dos docentes. Dei aulas na APEL durante muitos anos e sentia que se indicasse alguma atividade extra, de visitas de estudo, de estágios, existia muita receptividade da escola, agradecem e vão por esse caminho.

3B1. Tenho conhecimento sobre isto no âmbito das minhas funções enquanto formadora. eu já acompanhei diversas situações de conflito em que interferei como jurista no sentido de encontrar a melhor solução, com uma psicóloga, com uma pessoa que tem a componente sociocultural na escola, são criados grupos de trabalho, são implementadas reuniões. Eu acho que é casuístico, tenta-se resolver de acordo com o diretor pedagógico, caso a caso. Mas já fiz parte de grupos criados para o efeito, para tentar resolver situações de conflito. Pode haver um padrão e procedimentos típicos, mas acaba por ser muito particular e visto caso a caso. Acaba por ser invocado o bom senso caso a caso.

3C1. Não sei como é que fazem isso. Não tenho conhecimento.

4A1. Sim. Se eles colocam à disposição e fazem procedimentos concursais, para por exemplo dar formação sobre SIADAP na Função Pública, percebe-se claramente que querem pessoas com formação na área dos recursos humanos na função pública. Se quiserem dar formação no direito do trabalho, percebe-se perfeitamente o que se pretende. Dentro da minha área, no meu caso concreto. acho que se percebe perfeitamente o que é que se pretende.

4A2. Não. Falta que no processo de recrutamento constem pessoas especializadas na área.

4A3. Não sei.

4A4. Não conheço.

4A5. Existem imensas atividades, apresentações, convívios. É a própria dinâmica da escola que faz isso.

4B1. Não sei responder a esta questão. Era bom que estivesse, mas concretamente não sei.

4B2. Não, mesmo.

4B3. Não.

4C1. Não. Para já, acho que não existe nada, nenhum instrumento para estabelecer essa comparação. Depois se temos as carreiras congeladas isto na prática nem é possível na prática. Depois não é possível comparar, nós temos uma noção que não dá para comparar, mas não há nenhum dado científico para isso. E depois acho que as pessoas chegam ao fim da carreira e estagnam.

4C2. Acho que nem sequer têm ideia disso.

4C3. Não. O sistema de recompensas nem sequer existe na prática, nunca passou à prática.

5A1. Sim, claramente. Um docente sensibilizado para as necessidades formativas ou mesmo profissionais vai desenvolver atividades e estratégias de aprendizagem para a prática que vão dar ao aluno essas maiores competências, essas ferramentas. E ao compararmos pessoas que dão formação, conseguimos compreender isso claramente, mesmo que não se diga, mas pensa-se e vê-se. Existem pessoas certas para o lugar certo existem pessoas erradas, pessoas que estão ali a ver a banda passar.

5A2. Não sei porque meios.

5A3. Sim. Se eu apostar na formação dos docentes, se eu tiver docentes adequados e habilitados para dar aquela formação, se eu tiver formadores motivados.

5B1. Um professor deve ser proativo, deve ser motivador, deve transmitir bem os conhecimentos, de forma sedutora. Tem que saber seduzir para a aprendizagem, tem que encontrar formas de cativar, de transmitir a mensagem. Não pode limitar-se a falar.

5B2. Existe. Um professor eficiente é mais competente. Não sei se um professor competente será eficiente.

5B3. Não só, mas também. Espera-se que um professor motivado e satisfeito seja mais eficiente.

5B4. Existe. Um professor eficiente numa escola pode não ser noutra e isso pode ter a ver com o modelo de gestão.

5B5. O tipo de liderança influencia a eficiência dos professores, claramente.

5B6. 1.º Competência do professor; 2.º Motivação/Satisfação do professor; 3.º Tipo de Gestão da escola; 4.º Tipo de Liderança da escola. E isto porque acho que há professores que não tenham a liderança mais adequada e continuem a ser professores competentes.

5C1. Não sei.

5C2. Politicamente será possível e existindo vontade. Mas tal como a legislação está agora, isso é impossível. Acho que não têm muita margem. No máximo podem dar formação mais adequada e outro nível de formação, que não vai depender da legislação, mas fora da formação, eu acho que eles estão completamente balizados pela legislação. Tinham que ter outras políticas que dessem origem a novos diplomas legislativos em relação à área. Caso contrário, por mais boa vontade que tivessem eles não conseguiam.

6A1. Existe um sem número de desempregados que precisam de uma resposta adequado. Assim os docentes deviam dar uma formação mais adequada, mais profissional, mais adaptada à realidade, menos teórica e mais prática. O curso que conheço, o profissional de serviços jurídicos, o curso é um sucesso porque a parte teórica está muito aliada à parte prática. O contexto de trabalho é muito grande, motiva quem recebe e prepara de outra forma quem está a dar. Este programa devia de olhar muito para essa parte prática. Porque quem procura profissionais hoje em dia procura gente que saiba trabalhar, não procura perder tempo a explicar como é que se faz. Procura que quem chega para trabalhar já tenha muita noção da prática. E eu acho que devia estar mais posicionado para aí, não é hoje um mundo aliciante.

6A2. Ficou parcialmente respondida, é fazendo parcerias e estando mais atentos às necessidades do mercado.

6B1. Não. Porque existe muito a separação. Existem professores mais vocacionados para a parte teórica e outros que só dão parte prática. Para dar as práticas dos cursos profissionais, sinto que os professores que estão só na escola não têm noção do mercado de trabalho, pelo que fazem um recrutamento específico para estes, mas têm a componente teórica que é importante. Os chefes como vão buscar as pessoas, em que uma parte dos conteúdos são teóricos, e outra que vai buscar a parte prática, fica mais adequado e resulta muito mais.

6B2. As escolas têm de ser ouvidas. Ou seja, a pirâmide está invertida. Faz-se política de ensino para as escolas. Eu acho que deviam ser ouvidas as escolas e a gestão das escolas na vertente dos recursos humanos para depois chegar a uma política de ensino. Deviam apurar-se o que é preciso, necessário, essencial.

6B3. Sim. Eu acho que os professores se lamentam muito sobre os conteúdos educativos, mas não passam para o papel, não fazem transmitir na cadeia a sua opinião. Podiam ser mais proactivos nesse sentido, não basta criticar o programa e não agir.

6B4. Nenhuma, parece que o modelo perdura.

6C1. Acho que tem de haver um contexto teoria/realidade muito próximo. Eu acho que a direção da escola de trabalho tem de ir até o mercado de trabalho, não se pode enclausurar, não pode estar no seu mundinho a cumprir currículos. Tem que sair do seu mundinho, tem que ter uma planificação sobre um contexto real. Não se pode limitar aos programas, tem de ir ao encontro da sociedade.

6C2. As direções têm de fazer chegar a mensagem, a opinião daquilo que sentem na realidade. Não podem estar caladas e não podem limitar-se a serem executores.

6C3. Apercebo-me através dos orientadores de estágio as preocupações que vão na escola, a forma como apresentam, como acompanham o estágio. Como dialogam com quem dá os estágios e tentam perceber as anotações, aquilo que transmitem. E depois de ano para ano consegue-se perceber se aquilo que foi dito tem reflexo, se foi considerado. Se foi passada a mensagem.

6C4. Eu não vejo como é que as associações contribuem para a qualidade do sistema educativo neste momento. Eu não estou a ver o que uma associação de pais faz e honestamente, o meu marido foi presidente de uma associação de pais durante 6 anos, e não vejo que a escola pretenda da associação de pais grande contributo, a associação fica numa posição de não ferir sensibilidades e sujeita às limitações. Os sindicatos claramente não. Só as escolas contribuem, mas dentro das muitas limitações políticas.

6D1. Um facilitador. Porque eu acho que temos realidades específicas por sermos uma região autónoma e com autonomia administrativa regional podemos adaptar as políticas nacionais, por forma a dar mais eficiência e eficácia. Até acho que deveríamos explorar mais a autonomia para aprofundar áreas de interesse como o ambiente, a natureza, o turismo, e acho que é por aí o caminho. Limitarmo-nos a fazer o mesmo que o território nacional que não olha às ilhas nas políticas, não é adequada. Portanto esta autonomia administrativa é muito importante para a administração.

7A1. Eu acho que devia de existir uma sensibilidade e uma adequação. O facto de um professor ser licenciado numa determinada área, só por si não o trava de com outras formações complementares ser docente em áreas mais específicas. Ou seja, eu acho que alguém que é licenciado em psicologia, e está a dar aulas de psicologia, devia de adequar a sua formação com formação complementar, com qualquer coisa, mas para não se basear naquela coisa psicologia/teoria. Eu acho que devia de aplicar à realidade. Eu não acho que se tenha que mudar o pessoal docente para mudar os cursos, agora sendo que já existe a componente pedagógica, a componente científica, acho que com formação complementar era possível adequar à realidade e tornar a formação concreta, no sentido de os alunos perceberem. Por exemplo na matemática, se a teoria for colocada num quadro do para quê que aquilo vai servir, fica mais motivante e o caminho passa por aí. Assim os professores que estão nas escolas devem ser reabilitados, vou apostar nas pessoas, esperando que depois não vão sair. Nós somos todos mais do mesmo e eu acho que não deveria ser assim. A suíça tem uma escola profissional de ensino de hotelaria. Não é ensino superior que está ali, é uma escola ao nível do 12.º ano. O que eles fizeram, eles apostaram numa área de mercado que ficou reconhecida mundialmente e as pessoas pensam que é uma universidade, mas não é. É uma escola, e as pessoas vão à procura. O que eles fizeram sobretudo foi adequar a teoria e prática, foram buscar pessoas da área e depois misturaram a teoria com a realidade, e eu acho que é muito por aí. Não acho que deva desaparecer a parte teórica, antes pelo contrário, mas deve ser contextualizada, deve ser aliciante. Não deve ser uma obrigação, não é eu tenho de estudar isto e não sei para quê que isto se aplica.

3. CÓDIGOS DE PRIMEIRA ORDEM POR ENTREVISTADO

3.1. POLÍTICO P0

P0.3A1.1. (...) a cultura organizacional é o que define os traços da organização em si mesma.

P0.3A2.1. (...) a entrada de pessoas do exterior como colaboradores, pessoas, líderes, líderes intermédios, trazem consigo valores e princípios que podem contribuir para uma alteração substantiva das prática e processos dentro de cada uma dessas organizações.

P0.3B1.1. Todo o quadro de dinâmica interna entre as subestruturas da escola, que se constituíram como grupos disciplinares, quadros de orientação pedagógica e os líderes do projeto, que eram os conselhos diretivos, era um processo muito fluido e muito dialético, sendo que os recursos eram escassos e a negociação era intensa (...).

P0.3B1.2. A negociação é um processo que se não for fluido, cria entropias enormes, pelo que eu acho que devem criar mecanismos, como o que criei na altura e chamava-lhe o conselho dos meus anciãos, um conselho de auscultação e de perceção de problemas, na altura era o Conselho Regional de Educação, agora inativo.

P0.3C1.1. Na legislação há um quadro de pequenas estruturas internas ao sistema [...], que levados à letra e propiciada a sua dinâmica, é possível articular o profissional e a tarefa, mas fora isto, eu vejo mais uma atitude TOP-DOWN, sem a preocupação se aquilo se ajusta à circunstância das pessoas no seu sítio.

P0.3C1.2. (...) há uma intervenção do professor que não se esgota na competência técnica, vai mais além disso, vai na relação com a sociedade e com as instituições.

P0.4A1.1. (...) não há nenhuma relação direta entre [...] o perfil do professor que se ajustaria, por exemplo, a uma escola rural, uma escola subrural, isto para fazer uma diferenciação mais simples possível, depois dentro da cada escola tem outras diferenças, uma escola mais citadina, escolas com extratos socioeconómicos e culturais, os níveis académicos dos pais que têm um determinado perfil (...).

P0.4A1.2. (...) há aqui uma lógica que esta completamente submersa por detrás das exigências burocráticas administrativas que facilitem o processo de colocação do professor, mas que não contribuem para a evolução da qualidade do ajustamento entre o tipo de professor que se precisa e o tipo de escola que vai agir e do tipo de alunos com que vai atuar.

P0.4A2.1. No recrutamento de professores faz-se uma análise curricular do candidato de forma informática, com base num algoritmo informático pré-estabelecido que estabelece o grau académico, anos de serviço, avaliação de desempenho, faltas, etc., e em que não há uma análise efetiva das variáveis que faça uma avaliação do perfil do professor.

P0.4A3.1. O Concurso de professores apresenta-se efetivamente como um instrumento legitimador dos processos tradicionais.

P0.4A4.1. O professor entra e faz uma apresentação formal ao conselho diretivo [...], logo depois têm reuniões e mais uma vez o processo burocrático, recebem um horário que diz que vai lecionar as turmas (X ou Y) (...).

P0.4A5.1. (...) no quadro atual entre os professores haveria a possibilidade de estabelecer, até para que se criasse a tal cultura organizacional, de estabelecer uma série de momentos ao longo do ano, [...] para uma efetiva socialização dos professores, no sentido de acertarem as lógicas organizacionais da própria escola, discutirem entre eles assuntos: sobre eles e sobre suas disciplinas e relativamente aos seus alunos.

P0.4B1.1. Em princípio todos nós temos expectativas de que a formação contribui para o desenvolvimento das competências e das capacidades de cada um e que isso depois tenha repercussões sobre terceiros.

P0.4B1.2. (...) as pessoas fazem formação porque aquilo permite obter créditos que lhes permite uma subida de carreira, (...).

P0.4B1.3. (...) muita da lógica da formação que conheço, é uma lógica de multidão, ou seja, as pessoas estão em um anfiteatro como nas faculdades e há ali um debito de matéria típico, (...).

P0.4B2.1. (...) o modelo mais clássico e mais vulgarizado neste país é o do Ranking, mas no ranking, com base na avaliação dos alunos, avaliações finais (aprendizagem dos alunos), portanto por ai, não se pode avaliar uma escola, avalia-se uma variável ínfima dum todo que é a escola e não se avalia mais do que isso.

P0.4B2.2. A avaliação do desempenho dos professores é feita da forma mais contranatura possível, toda a gente sabe que os processos de avaliação de professores por terceiros, são amanhã em circuito inverso, [...] portanto tudo isto cria uma lógica de convivência.

P0.4B3.1. Uma verdadeira avaliação à organização e aos professores deveria ter como substrato a ideia [de uma gestão integrada entre a escola e os seus recursos humanos], mas a meu ver ela não concorre definitivamente para isso.

P0.4C1.1. [A Gestão e o Desenvolvimento da Carreira não está harmonizado com os resultados obtidos pelos professores], já que o desenvolvimento das carreiras é algo que até ao congelamento das carreiras era por anos de serviços prestados, avaliado melhor ou pior, e preocupados talvez mais nas vírgulas e nos erros do Português.

P0.4C2.1. (...) não posso dizer que esteja harmonizada, porque esta lógica dialética que vem das definições das políticas públicas, que se inicia desde a Assembleia da República até à escola situada na freguesia mais distante de Portugal, o feedback que deveria existir, não acontece, (...).

P0.4C3.1. Ela não leva em consideração os resultados obtidos por cada professor, para além do tema de como avaliar os resultados de cada professor, (...).

P0.5A1.1. (...) se nós formos capazes em termos de gestão de Recursos Humanos de alocar a cada turma em função das características e perfis dos alunos da turma, o professor que faça o encontro entre a procura e as necessidades dos alunos, e a capacidade que os diversos tipos de professores têm para oferecer, nós vamos propiciar de certeza um desenvolvimento e uma participação dos alunos, muito mais adequada ao seu próprio crescimento e desenvolvimento enquanto pessoas.

P0.5A2.1. (...) uma gestão que não seja burocrática da carreira dos professores, e soubéssemos efetivamente o que cada um é capaz de melhor fazer em vários níveis [...], permitiria facilitar a alocação de recursos e permitiria a maximização dos recursos docentes, quer dos professores porque estariam mais motivados, envolvidos com os processos, como traria alunos mais capazes, mais desenvolvidos.

P0.5A3.1. Uma gestão de recursos Humanos que atende num perfil das pessoas, [...] vai alterar substantivamente as condições de aprendizagem dos alunos e o processo de ensino.

P0.5B1.1. Tem de ser uma pessoa capaz de motivar, de encontrar métodos e propostas de trabalho, que seja capaz de trazer o melhor de cada um de seus alunos.

P0.5B2.1. Não existe uma relação entre competência e eficiência de um professor, entendendo competência como conhecedor. Eu tive excelentes professores que sabiam imenso, eram conhecedores, mas não sabiam levar a cabo o processo de transformação dos outros.

P0.5B3.1. A maioria da motivação é a capacidade de os ver crescer como pessoas, é uma das grandes variáveis que motiva e satisfaz um verdadeiro professor.

P0.5B4.1. (...) a eficiência do professor acaba por não ser observada, constatada ou desenvolvida, porque a montante é feito de uma forma que não conduz a isso.

P0.5B5.1. (...) esse quadro de competências que está no âmbito das possibilidades dos líderes das escolas, alterarem um conjunto de procedimentos sobre quem é o professor de que e de quem, e não qual é o

professor que merece um horário só de manhã, ou só à tarde, ou com dias específicos, nunca foi alterado. A liderança passaria muito por aí, mas pouco se fez.

P0.5B6.1. O professor pode ser muito competente, mas se o tipo de liderança não tiver esse fator em consideração, ele perde-se.

P0.5C1.1. (...) a valorização profissional do docente, passa por a valorização de alguém, assim quanto mais adequado for o perfil do professor ao perfil e características do tipo de aluno e do ano a que corresponde o conjunto de conteúdo, é mais fácil o seu impacto.

P0.5C2.1. (...) se todo quadro de seleção e de alocação dos recursos humanos – neste caso: os professores; as escolas e as funções – fossem feitos de acordo com uma análise do perfil e das competências das pessoas, que levasse em consideração o âmbito onde vão intervir, seria possível valorizar os professores.

P0.6A1.1. (...) num olhar dos recursos humanos docentes, numa lógica que não se cinja à escolaridade obrigatória, teria definitivamente maiores resultados na política das Novas Oportunidades, porque era criar efetivamente nas escolas, espaços, momentos, horas, em que estas horas pretendessem dentro do seu estado, poderiam ir adquirir competências.

P0.6A2.1. (...) fazer com que os professores [...], que pelo seu perfil e suas características para tratar com pessoas adultas e que tem menos competências, sejam os mais adequados para o programa de novas oportunidades.

P0.6B1.1. A gestão de recursos humanos, se fosse efetivamente feita como deve ser, não há dúvidas que se tinha melhores resultados na formação dos alunos (...).

P0.6B1.2. (...) a capacidade de personalizar cada vez mais a oferta, nós vivemos num mundo de *tailor-made*, a oferta massificada acabou.

P0.6B1.3. (...) e se não formos capazes de encontrar a adaptação da gestão de recursos humanos a essas oportunidades novas que queremos oferecer então estamos a impedir que esse processo de gestão de recursos humanos contribuía efetivamente para que as oportunidades sejam novas.

P0.6B2.1. Não havia o professor da turma, mas sim professores de 8.º ano que davam aulas às diversas turmas. A verdade é que isto criou um modelo que funcionou, contra a burocracia instalada, e convenci-me, a partir desse momento que estas soluções locais são a chave do sucesso.

P0.6B3.1. (...) há que assumir um processo transicional, porque há medo, por ser um país centralista, por não um medo que não seja validado por terceiros. Nós hoje validamos habilitações da África do Sul, validamos da Argentina, e da Bélgica, da Flandres e da Valónia, dos Alemães e não sabemos o que eles fizeram. Eles vêm para cá, estão no 7.º ano, fazem o teste de Português e entram no 8.º ou entram no 7.º. Mas eles lá cada um faz o seu desenho. Na Bélgica tem 3 sistemas educativos.

P0.6B3.2. (...) há um conhecimento científico que é universal. Mas o quê, quando, com quem, eu sou apologeta que o 12.º ano é o ano da avaliação, até lá tudo vai andando.

P0.6B4.1. Tudo mudou na estrutura da escola, na oferta formativa, mas nos recursos humanos nada mudou.

P0.6C1.1. Há um padrão passado que regula os sistemas vigentes, a velha história de 'isso no meu tempo é que era'.

P0.6C1.2. (...) pode-se contribuir melhor [na perceção de qualidade das escolas pelos cidadãos], é com os resultados, os filhos mais satisfeitos, comunicar e apresentar resultados, (...).

P0.6C2.1. Os políticos desde que não tenham problemas está tudo bem. Desde que não haja barulho de fundo na sociedade eles aceitam.

P0.6C2.2. (...) haver diálogo e uma grande negociação da implementação das inovações, dos processos inovacionais, e depois ser capaz de garantir que o processo de comunicação com os cidadãos está a funcionar, (...).

P0.6C3.1. O agente económico tem muito a visão de olhar o cidadão só na sua componente produtiva, olhar para o cidadão como um todo isso é para filósofos. Mas cuidado, nós não estamos na escola a produzir profissionais para o mercado.

P0.6C3.2. Definitivamente, à percepção dos agentes económicos é comunicar, e dar nota das funções da escola, e trazê-los para a escola.

P0.6C4.1. As portas de acesso [à participação da comunidade] tem de ser um sistema formal, tem de ser conceptual, abrangente e sistemático, para que este mecanismo funcione.

P0.6C4.2. A vantagem de um sistema como o Conselho regional de Educação, inativo há mais de 10 anos, é que, primeiro, recebe-se o feedback entre primos inter pares, sem inibições ou constrangimentos, e segundo, é uma válvula de escape.

P0.6C4.3. A educação só pode ser para todos se for à medida de cada um.

P0.6D1.1. É facilitador porque permite a organização da colocação da afetação dos recursos humanos da forma que entendermos mais adequada. O constrangimento deve-se à carreira docente e à gestão da carreira docente, que segue normas nacionais, independentemente de ter mais escalões, já que está regulamentada a carreira docente nacional e da integração entre a carreira nacional a regional.

P0.7A1. (...) que é do perfil efetivo [do professor] e não simples análise burocrática/administrativa das pessoas, que é a adequação dos tais perfis aos perfis de procura, que são os alunos, e as suas tipologias e os seus âmbitos, que é o sistema de avaliação das pessoas, (...).

3.2. POLÍTICO P1

P1.3A1.1. (...) é quando, os vários membros de uma determinada organização se identificam com alguns princípios e alguns valores que de alguma forma vão nortear as suas práticas, (...).

P1.3A1.2. (...) quando há essa identificação de valores, quando são trabalhados, e quando são de facto assumidos de uma forma mais o menos evidente, considero que a própria organização tem uma postura mais coerente, tem uma atuação mais consistente e as pessoas à medida que essa atuação é mais consistente, também vão se identificando mais em relação a isso.

P1.3A1.3. No público [...] sinto que muitas vezes há menos força da própria organização para que esses valores sejam claros, não há tanto essa visão tão consistente, por vezes isso leva que se percam algumas áreas de intervenção e que se perca alguma eficiência em relação à atuação, na medida que as atuações por vezes são mais díspares, porque os valores não são completamente claros e por vezes determinados valores são vividos de formas diferentes.

P1.3A1.4. Por isso o particular tem essa vantagem, não sei se posso em legitimidade dizer os valores em que se acreditam, esclarece-os e levar que toda a gente possa ir nesse caminho. Por vezes no público sinto que há dúvidas dessa legitimidade, em levar as pessoas a que sigam esses princípios.

P1.3A2.1. (...) nota-se isso muito bem por razões de ordem financeira, é um exemplo, com estes planos de ajustamento em termos da Região e outros, em que a própria gestão dos recursos humanos teve que se alterar, por obrigações de carácter financeiro, e que isso levou a que a própria visão, o próprio paradigma e a visão que se tinha, fosse alterada, (...).

P1.3B1.1. Existe nessa relação entre os professores e a administração três formas de negociação evidentes (...).

P1.3B1.2. (...) é a capacidade que os próprios professores têm de dialogar com a tutela, apresentando projetos, procurando encontrar, junto à tutela, sensibilidade para que esse processo ocorra, portanto é uma relação que é feita diretamente, (...).

P1.3B1.3. (...) há a articulação daquilo que são os representantes das várias disciplinas, os representantes dos departamentos [...], que representam as várias disciplinas, que têm uma relação com a tutela e que normalmente têm a ver com preocupações mais de ordem pedagógica, com preocupações mais de ordem organizacional, (...).

P1.3B1.4. (...) há os intermediários que são associações sindicais, [...] há uma negociação que está em pratica, [...] há uma série de assuntos relacionados com concursos, distribuição docente, horários uma série de situações, onde aí, as preocupações já não são meramente pedagógicas, ou seja há aqui uma negociação, onde se introduz questões estratégicas de ordem política e também de político partidária, portanto ideológica, com a visão daquilo que é a escola, com a visão do que é o professor, e a gestão de recursos (...).

P1.3B1.5. O que há é neste momento, da SRE e DRE é uma evidente abertura para que as primeiras duas dimensões em relação direta com os professores e com os seus representantes do ponto de vista das próprias escolas, sejam mais envolvidas em termos da própria articulação e da própria negociação, com vários exemplos, neste caso da educação nós promovemos uma reunião de dialogo e também de negociação com todas as direções das escolas nas próprias escolas, a pretendemos ouvir, perceber quais são as, suas ideias, quais os objetivos que estabelecemos para educação, de que forma estão a fazê-lo, e portanto aproximar evitando, muitas vezes que haja outros intermédios neste processo.

P1.3C1.1. (...) a própria avaliação de desempenho é um fator que promove esse conhecimento daquilo que é um profissional, daquilo que é a sua tarefa.

P1.3C1.2. (...) a própria organização da estrutura da própria escola que promove esse tipo de monitorização desses processos, do docente em função daquilo que são os resultados das escolas, em função dos resultados dos alunos, em função do que são os objetivos que os vários projetos em que o docente está envolvido pode

realizar, nomeadamente em relação a alguns cargos, as direções de turma, os que coordenam os vários departamentos, existem aí diferentes objetivos, diferentes métodos para isso.

P1.3C1.3. (...) e há informalmente o contato ou conhecimento daquilo que as pessoas fazem, a proximidade dentro dos vários intervenientes, que muitas vezes dá indicações que são realmente importantes em termos de avaliação (...).

P1.3C1.4. (...) considero que nós temos uma mentalidade e uma cultura que em termos de avaliação ainda não valoriza de forma evidente a questão da avaliação, daquilo que é o trabalho do outro, a necessidade de avaliar para tomar decisões e para melhorar por isso determinados mecanismos ainda são demasiado burocráticos, demasiado vazios e afastados daquilo que é a realidade das pessoas (...).

P1.4A1.1. A necessidade do recrutamento, de criar uma vaga seja de que disciplina for, normalmente, os critérios são critérios meramente burocráticos (...).

P1.4A1.2. (...) as ofertas públicas, que em determinadas circunstâncias poderão caracterizar a função dada a sua especificidade, dado que não se encontra no sistema ninguém que consiga responder a essa necessidade, muitas vezes são as exceções, digamos assim, onde se tem em conta esse um perfil para o recrutamento, se alguém tem essa característica e vai-se à procura dessa pessoa.

P1.4A2.1. [o concurso] Parte do pressuposto de que o docente tem determinada habilitação, que a universidade que deu essa habilitação tenha tido a capacidade de fazer esse levantamento. [...], e que, portanto, a tutela nesta fase, não vai pôr em causa, pelo menos formalmente isso, embora, muitas vezes possamos refletir se de fato aquelas habilitações foram devidamente testadas e foram realmente certificadas.

P1.4A3.1. (...) seleciona em função de um determinado número de vagas, aquelas pessoas que foram colocadas, por uma ordem hierárquica que foi definida de acordo com os critérios (...).

P1.4A3.2. (...) ao fazer a seleção legítima essa reflexão porque afirma quais são os critérios, [...]. Ao selecionar daquela forma esta a legitimar e auto justificar a sua existência.

P1.4A4.1. (...) há o acolhimento do profissional por parte das lideranças, da Direção, e depois também numa fase seguinte por parte dos coordenadores das disciplinas e pelos colegas (...).

P1.4A4.2. (...) parece-me importante que nesse acolhimento que ocorre, há sempre uma, pelo menos duas preocupações, acolher a pessoa no sentido que se sinta bem no espaço, no ponto de vista pessoal, ter boas relações e criar boas empatias com os colegas, é importante e há essa preocupação, e depois também uma preocupação por dar a conhecer à pessoa aquilo que é a realidade da própria instituição, da própria organização em termos digamos estruturais e também a própria cultura organizacional.

P1.4A4.3. (...) muitas escolas públicas, [...] têm essa preocupação a quem chega, introduzir naquilo que é a sua cultura organizacional, introduzindo aquilo que são as características principais da sua comunidade escolar, as dificuldades, as características, para que também esse membro se possa focar, possa ser mais um contributo para que a escola atinja os seus objetivos.

P1.4A5.1. Ao longo do tempo, penso que se perde um bocado dessa intencionalidade da socialização, ou seja a pessoa está e as coisas vão ocorrendo quase de uma forma normal em termos daquilo que é o funcionamento da escola, [...] o que por vezes, provoca por exemplo que se criem determinados grupos das escolas, que determinadas pessoas fiquem um pouco isoladas, o que depois em termos daquilo que é o trabalho das escolas poderá problemas em termos daquilo que é, digamos assim, um vestir da camisola de uma forma global.

P1.4A5.2. (...) algumas escolas deveriam investir um pouco mais neste processo de socialização, em termos de integração, em termos de visão, vê-se que muitas delas deixaram ao acaso esse processo.

P1.4B1.1. Eu penso que a formação dos professores está um pouco desadequada, ao que são as exigências da docência, [...] acho que é ainda muito baseada na aquisição dos conteúdos, demasiado na dimensão cognitiva,

na preocupação em transmitir esses conteúdos, [...] as aprendizagens não são fins de si mesmos, são bens para as competências.

P1.4B2.1. (...) esses modelos ainda não conseguiram, na minha perspetiva, refletir aquilo que realmente é a realidade em termos do que é o desempenho docente, acho que os modelos por serem demasiado burocráticos, [...] provocam algumas incoerências em relação aquilo que é o trabalho docente, [...] e tende a haver dificuldades em encontrar do ponto de vista da organização o modelo que de fato seja o mais adequado aquilo que é a realidade docente (...).

P1.4B3.1. (...) ainda é muito parcial, é muito restritivo, embora haja, no próprio modelo, [...] uma dimensão que tenha a ver com a integração do docente em termos daquilo que é a escola e da comunidade escolar, que muitas vezes se limitava apenas a um elenco daquilo que são as atividades que o professor realiza (...).

P1.4C1.1. (...) não há uma relação direta do ponto de vista daquilo que é o desenvolvimento da carreira e os próprios dados dos professores, nesse ponto de vista há pouca interação de interesses, aliás nem sequer se tocam, ou seja, aquilo que são o desenvolvimento da carreira, a visão, a própria organização, tem pouco a ver com aquilo que são os próprios resultados dos professores (...).

P1.4C2.1. (...) se calhar nas escolas onde os docentes de quadro, são a grande maioria e que ficam na escola durante vários anos, aí porventura se poderá aproximar e haver traços comuns em relação a isso. Em muitas situações que o docente fica 2 a 3 anos na escola penso que há pouca relação entre as duas coisas.

P1.4C3.1. (...) não há qualquer relação ou qualquer vantagem entre o docente que faz um excelente trabalho e outro que não faz, do ponto de vista daquilo que é a sua recompensa (...).

P1.4C3.2. (...) em algumas escolas há uma certa valorização dos docentes que têm melhores resultados e [...] poder atribuir [...] um horário adequado ao que ele pretenda, porventura [...] dar-lhe as melhores turmas para resolver esse trabalho, poderá haver aí, do ponto de vista da organização, a tentativa de dar algumas vantagens a esse docente que tem bons resultados e que é o bom professor, ter um pouco de consideração essa atenção, (...).

P1.5A1.1. Se as escolas conseguirem, ter atenção ao perfil dos docentes, fazer uma gestão de recursos em que o docente possa estar no sítio certo, pode esse docente de facto dar um grande contributo na medida em que poderá ajudar a que determinados alunos tenham determinadas experiências em termos formativos, possam optar por determinadas áreas ou caminhos formativos que lhe deem outro tipo de resposta às suas necessidades.

P1.5A2.1. A gestão de recursos tem essa possibilidade, portanto os recursos Humanos têm essa possibilidade de poder, digamos, em função daquilo que são as estratégias fundamentais e princípios dessa gestão, em alocarem determinados recursos, determinado material, que permite de facto levar a que se potencie o que se pretende.

P1.5A3.1. Uma coisa é distribuí-los em função de uma ordem de colocação dos professores (em que não há qualquer preocupação em ver se aquele professor tem perfil para aquela turma e também uma intervenção daquilo que é o resultado e muitas vezes isso não potencia bons resultados), outra coisa é ver por parte das lideranças das escolas, e não só, parte da organização, a preocupação em tentar adequar os perfis docentes com os perfis das turmas e dos alunos, de modo a potenciar essa aprendizagem, penso que essa gestão tem claramente uma relação direta com os resultados e há varias experiências que demostram que de fato isso acontece (...).

P1.5A3.2. (...) não em função de normas de colocação, mas em função do tipo de objetivos que têm para as turmas, do tipo de características que os docentes têm, articuladas com o tipo de características que as turmas têm procurado encontrar professores com perfil certos, para a turma. [...] não apenas critérios de ordem burocrática.

P1.5B1.1. Um professor para ser eficiente, primeiro tem de ser competente, a competência é fundamental a todos os níveis, segundo tem de ser profissional, portanto, tem de ser alguém que de facto se dedique que está

empenhado, que faz as coisas não simplesmente por fazer, mas por convicção ou por gosto, em terceiro lugar uma opção pela docência, acho que isso é importante, ou seja, que o ser professor faz parte da sua opção de vida e por isso naturalmente vai ter uma visão daquilo que é a educação, a visão dos alunos, diferente de quem está ali meramente a exercer uma atividade como outro qualquer, e penso também, é necessário ter aquilo que chamo a humanidade, é necessário que tenha, que estabeleça, uma relação de personalização com os alunos (...).

P1.5B2.1. (...) embora haja muitas vezes pessoas competentes que não traduzem completamente essa competência em eficiência (...).

P1.5B3.1. (...) um professor que está motivado para a realização da sua tarefa, que esta motivado para lecionar, porventura vai tentar encontrar as soluções para que os objetivos que ele pretende atingir, sejam atingidos, portanto poderá ser mais eficiente. Um professor menos motivado poderá naturalmente, não tendo estas preocupações, este empenho, esta convicção, tornar-se menos eficiente.

P1.5B3.2. (...) professores que são, digamos, muito profissionais no sentido estrito e definido da palavra, fazem as coisas que têm de fazer, e às vezes, embora não estejam muito motivados, mas ao fazer de uma forma correta e adequada conseguem algum grau de eficiência, são pessoas eficientes e com bons resultados (...).

P1.5B4.1. (...) uma determinada gestão de recursos na escola, que de facto promova o respeito do professor, que procura acolher o professor, que procura condições para que possa trabalhar, que digamos assim, o apoie, que promova a sua autonomia, que valorize a sua formação, portanto que lhe de espaço de intervenção, que promova formação, que promova encontros e que tenha atenção à sua dimensão pessoal e profissional, vai, na minha perspetiva, levar a que o professor se torne mais eficiente.

P1.5B5.1. (...) uma liderança, digamos, democrática, neste sentido, de atender aquilo que são as realidades de cada um, de procurar promover o que cada um tem de melhor, de procurar motivar os professores, de lhes dar autonomia, liberdade e reforçar o seu sentido de responsabilidade, (...).

P1.5C1.1. (...) o professor que está motivado e tem uma boa relação com os alunos também potência as aprendizagens, sabemos que normalmente a boa relação pedagógica é potenciadora de boas aprendizagens.

P1.5C2.1. Se houver por parte da tutela, a consciência de que a gestão de recursos é importante e tem efeitos na qualificação do ponto de vista dos alunos, em qualificações em termos gerais, deverá haver um conjunto de estratégias de gestão de recursos que possam promover este tipo de situações, quer sejam por exemplo, reajustando porventura os concursos de modo a que haja aspetos nos concursos que possam valorizar os docentes que estão em determinados projetos, em determinadas escolas, promovendo por exemplo a sua comunidade (...).

P1.5C2.2. (...) porque se associou, no entendimento mau, a formação ao desempenho docente e, portanto, as pessoas faziam formação porque era exigido e não pelo que deve ser correto, a atualização permanente é uma necessidade do docente, é necessária à sua valorização (...).

P1.5C2.3. (...) e penso que há determinadas estratégias, determinadas opções de gestão de pessoal e de recursos humanos, têm de passar cada vez mais para as escolas, para um ambiente de maior proximidade, porque aí se ganhará maior eficiência.

P1.6A1.1. (...) a gestão de recursos, tem que encontrar os docentes mais adequados para este tipo de população acho. [...] O primeiro passo é perceber que temos aqui um público diferente, com outras características, e tentar encontrar na gestão de recursos outros critérios a colocação de docentes que tenham características que promovam este tipo de situação.

P1.6B1.1. Mais importante do que o próprio programa estar bem articulado e estar a desenvolver-se, é ter recursos adequados para aquele tipo de população, de modo a que de fato os jovens, das suas diferentes ofertas formativas, encontrem as pessoas que tenham essa experiência (...).

P1.6B1.2. É essa lógica de encontrar os perfis adequados e as competências mais adequadas dos docentes, para que esse tipo de ofertas e programas educativos possam ter sucesso.

P1.6B2.1. (...) neste momento as próprias escolas começam a perceber que as decisões e a gestão dos recursos humanos é um fator de inovação pedagógica e é um fator de inovação das escolas, e não apenas aspetos que são claramente exteriores, (...).

P1.6B3.1. (...) não há muita margem para mexer naquilo que são os conteúdos (...).

P1.6B4.1. (...) a grande mudança, foi se perceber que a gestão de recursos humanos é uma estratégia pedagógica para o sucesso dos alunos às diferentes ofertas formativas, ou seja, que não é indiferente, gerir os professores, colocando-os aleatoriamente em qualquer uma das ofertas formativas, ou colocando-os seguindo apenas uma lista de colocação dos docentes (...).

P1.6C1.1. (...) o tornar público aquilo que são as boas praticas do ponto de vista que é a gestão dos recursos humanos, por vezes tornamos público os resultados, fazemos rankings, que podem ser melhores ou piores, mas não damos esse tipo de coisas (...).

P1.6C1.2. (...) fazer perceber, à comunidade e à opinião pública de que há também uma relação entre aquilo que é uma boa gestão dos recursos humanos e a obtenção dos bons resultados.

P1.6C4.1. (...) todos contribuem com a sua ação, ou seja, com a sua intervenção, com as suas críticas, mesmo que, por vezes sejam críticas que são ou podem ser pouco construtivas todos eles à sua maneira pela sua existência pela sua preocupação, pela sua presença, pela sua intervenção dão contributo para que haja uma melhoria no sistema educativo [...] fazem uma intervenção que direta ou indiretamente obriga ao próprio sistema a não estragar e encontrar sempre formas de melhoria.

P1.6D1.1. (...) a autonomia é facilitadora porque permite que em determinadas áreas de gestão por exemplo dos recursos humanos se possam encontrar formas diferentes daquilo que é o modelo nacional, portanto tem uma característica facilitadora.

3.3. POLÍTICO P2

P2.1A1.1. (...) os tempos de escassez são tempos que nos alteram, desde os fatores neurológicos na abordagem daquilo que é o pensamento, e a resolução de problemas, até a disponibilidade dos meios.

P2.1A1.2. (...) há dois ou três organismos que assumiram o controlo do processo e que depois derramam sobre todos os outros um conjunto de limitadores que afetam a concertação social, que afetam as políticas públicas, e que criam novos paradigmas.

P2.1A1.3. (...) os nossos interlocutores, os nossos parceiros, refugiando-se na intangibilidade de alguns objetivos acabam por rematar para um futuro longínquo a apresentação de resultados, o que não é verdade. O que falta é um conjunto de instrumentos de monitorização, (...).

P2.1A1.4. Os legisladores pensam num determinado contexto, num determinado momento, mas a mutação constante da própria sociedade, da tecnologia e de um certo conjunto de elementos, leva a que ocorra uma décalage entre aquilo que é o quadro legal e as novas dinâmicas, até o que são as dinâmicas aceitáveis pela sociedade.

P2.1A1.5. Criamos assim um problema grave da interpretação daquilo que é a verdade e rapidamente se podem criar situações de instabilidade emocional que perturbam os resultados, mas acima de tudo perturbam alguma harmonia emocional que os profissionais que lidam com as crianças e os jovens necessitam, como de pão para a boca, para estarem a produzir como deve de ser.

P2.3A1.1. Só a partir da compreensão profunda da cultura organizacional, é que se pode ter a ambição de a transformar. É de tal forma importante, que sem compreender a cultura organizacional, a dois níveis, a que existe e a que se pretende atingir, muito dificilmente um gestor terá sucesso na transformação dessa mesma organização. Aliás, nem conseguirá transformá-la.

P2.3A1.2. É importante interpretarmos bem os fatores chave dessa mesma cultura, as relações de poder internas, a consagração daquilo que são os medos ou crenças dos recursos humanos dessa mesma organização, a interpretação das relações que existem entre as partes. Compreendendo um pouco da história de cada um dos elementos chave dessa mesma organização, podemos compreender melhor essa mesma cultura e só assim é que se poderá intervir, sempre com um respeito muito grande com aquilo que é a cultura organizacional.

P2.3A1.3. Um gestor tem de conseguir interpretar num indivíduo, a própria cultura individual, o seu património cultural, o seu histórico. E depois ver esse património, dessa cultura individual, na relação com os outros, com as outras culturas individuais. Isso constrói a cultura da comunidade.

P2.3A2.1. Cada indivíduo tem uma formação específica, diferenciada, tem o seu património. Assim, foi da reflexão que fui construindo com eles em sistemas mais abertos, mais festivos, e não em ambientes mais fechados e rigorosos, fui interpretando qual deles é que tinha as competências, os atributos, que me permitissem construir a cultura que eu quero.

P2.3A2.2. Somos um meio geograficamente pequeno, o que leva que a cultura externa da sociedade se reflita aqui dentro da organização.

P2.3A2.3. É preciso compreender quem quer fazer a caminha da transformação cultural nas organizações, e isso nunca está isolada de toda a estrutura, no caso da AP, da estratégia governativa, dos programas de governo, dos objetivos estratégico claros que a Região tem no todo nacional e no todo europeu.

P2.3A2.4. (...) e como estamos a falar de Administração Pública, os normativos legais têm que acompanhar isto. A seguir às pessoas os normativos legais têm de acompanhar isto, porque senão, não tenho os instrumentos para que aquelas pessoas com aquela visão possam fazer a caminhada.

P2.3B1.1. Um que é a participação em processos negociais, através da concertação social, em questões que por normativo legal é imperativo realizar, sobre qualquer alteração, como são os processos de cultura e de

transformação, têm que ser comunicados, numa boa comunicação do que são os nossos objetivos, de uma forma aberta e transparente, referir aquilo que é a nossa realidade, (...).

P2.3B1.2. Fundamental é [...] a capacidade de criar um compromisso entre as partes, onde se possa sentir um processo de ganhos mútuos, e consegue-se ultrapassar os conflitos.

P2.3B1.3. O conflito nasce quando há a disparidade das ambições de um lado e os objetivos do outro e vice-versa.

P2.3B1.4. Para já estamos a lidar com direitos humanos, direito ao trabalho, direito à dignidade, direito à educação, direito à oportunidade, um conjunto de elementos que são fundamentais. Quando parto deste princípio, sento-me numa mesa de negociação com uma perspetiva completamente diferente, diminuindo-se o peso do conflito, o conflito passa a ser uma tentativa comum de encontrar uma solução.

P2.3B1.5. A administração moderna envolve todos os recursos. É insano pensar que qualquer política pública, e ela própria já diz que é pública, possa ser atingida, conseguida e consagrada sem a participação de todos. Aqui não há dicotomia, são todos.

P2.3C1.1. (...) instrumentos que a administração, pela exigência dos normativo legais, seja na avaliação de desempenho, quer nas questões de relatórios e outros elementos que são desenhados na própria escola, desde o seu projeto educativo até chegando ao próprio indivíduo.

P2.3C1.2. (...) é necessário rever a administração e a gestão das escolas, nós desde 2006 que não o fazemos, sentimos que o evoluir da sociedade, da tecnologia e das exigências que outros países fizeram e nós temos de a fazer.

P2.3C1.3. Nós temos que arranjar formas de recolher informação, de tratar essa informação, por forma que o profissional se sinta reconhecido e respeitado, (...).

P2.3C1.4. (...) isto aqui é um processo individual, um professor de matemática, de educação física, de história, todos eles, naquilo que é a recolha de informação, do conhecimento sobre esse profissional não pede ter instrumentos idênticos.

P2.4A1.1. (...) hoje o professor está agrupado por um número que é redutor e quase não nos deixa memorizar qual é a disciplina que está ali em jogo, ou qual é o nível que está ali em jogo.

P2.4A1.2. Um processo de grande transparência que permitisse a cada escola, neste caso as secundárias, terem a capacidade de selecionar e aí sim interpretar aqui que são os seus projetos em função dos seus recursos.

P2.4A1.3. Os conselhos executivos teriam que jogar também com estas matérias e teriam que ter na sua constituição um conjunto de profissionais com competências diversas daquelas que existem, (...).

P2.4A1.4. O próprio professor se sentiria motivado pelo reconhecimento que iria ter. Se ele pretendesse fixar-se num determinado estabelecimento de ensino, numa escola, ele iria procurar, formar-se, enriquecer o seu currículo para aquela função, para aquele lugar. Enquanto isso não acontecer, é natural que a tutela tenha de estar presente, porque há situações relacionadas com a equidade, com a justiça, com o respeito pelas normas e pelos direitos dos trabalhadores.

P2.4A2.1. (...) o tempo de serviço acaba por ser aquele indicador que dá à administração alguma reserva de proteção, mas na verdade aquilo que são as aptidões, competências e experiências dos professores, não estão refletidas no modelo de recrutamento e seleção.

P2.4A2.2. (...) um modelo em que a escola, com a presença da administração, criasse um conjunto de competências, um perfil.

P2.4A2.3. Nós tentamos através das mobilidades, para determinados setores, responder a estas necessidades da escola. O modelo em que somos todos iguais é um modelo que tem demonstrado não funcionar.

P2.4A2.4. (...) se tenho um filho que tem um conjunto de características e preciso desenvolver determinadas competências, eu já olho para os diferentes estabelecimentos de ensino e pretendo coloca-lo em função daquele perfil que eu pretendo, que quero que o meu filho quando for adulto tenha. Perante este cenário cai por terra a escola não poder recrutar os seus elementos, como acontece numa empresa, ou em qualquer organismo.

P2.4A3.1. Aquilo que são os indicadores de seleção, da classificação e do tempo de serviço, não seleciona nada.

P2.4A3.2. O professor é que escolhe a escola e vai ou não para aquela escola se tem uma décima a mais que o outro. O que é o motivador para ele escolher a escola não é, muitas vezes o local onde ele se encaixa, mas o local onde gostaria de estar.

P2.4A3.3. Por mais voltas que se tente dar, quando se tenta sair das questões relacionadas com a graduação cria-se uma incerteza muito grande. Vejamos o caso das escolas nos agrupamentos no continente, onde as escolas começaram a fazer a seleção. Criou-se um quadro de suspeição.

P2.4A3.4. É mais seguro para a própria administração refugiar-se em situações muito físicas e imutáveis que é a classificação do individuo quando sai do curso e o seu tempo de serviço.

P2.4A4.1. O que acontece é que a dimensão da escola, o número de alunos, o número de professores, define a forma de acolhimento e de receção dos novos elementos.

P2.4A4.2. (...) temos aqui na direção regional é um gabinete que é o GABSTER – gabinete de apoio à organização e planeamento das escolas – que de uma forma periódica vai passando pelas escolas, pedindo que apresentem, um pouco à luz do programa de autoavaliação das escolas, que demonstrem na prática vários processos de gestão e organização, onde está incluído, a receção e o acolhimento aos novos elementos, como também a receção e acolhimento aos clientes, sejam eles os alunos e as famílias, no fundo os clientes internos e externos.

P2.4A4.3. (...) nesta fase de autoavaliação as escolas desenvolvem estes instrumentos, estes processos, onde está incluído o acolhimento e receção aos profissionais. Este procedimento tem de ser visto como um processo de gestão normal do dia a dia da própria escola.

P2.4B1.1. Estamos quase que a formar indivíduos, quase que em estações laboratoriais, para depois serem lançados no terreno com contextos diferentes.

P2.4B1.2. Daí que essas competências não são feitas no processo de formação, mas são feitas na socialização e no terreno.

P2.4B2.1. (...) 3 grandes modelos de avaliação de desempenho. A nível nacional, a nível regional, com a Madeira e Açores diferentes.

P2.4B2.2. Achamos que a componente de avaliação interna, da avaliação docente devia de estar mais alinhada com aquilo que é, os objetivos da organização, devia de haver uma participação maior por parte dos conselhos executivos, ou diretivos, na seleção dos avaliadores e na participação daquilo que é o desempenho do docente e os resultados, alinhando os objetivos com o objetivo da organização. A partir daí haveria maior coerência.

P2.4B2.3. Fizemos uma proposta que vai para processo de negociação, em que dá mais ênfase à relação interna, a participação e a dinâmica do próprio professor, nos objetivos que ele desenha para si, em harmonia com o avaliador, mas com a participação maior dos órgãos de gestão.

P2.4B2.4. Neste momento a organização é avaliada de uma determinada forma e a avaliação do docente não influencia a avaliação dos resultados da própria organização, (...). São variáveis que são “atiradas”, são objetivos que são criados, mas se depois não houver coerência com aquilo que é o desempenho de cada uma das unidades, ou dos seus ativos, muito dificilmente a organização terá também resultados.

P2.4B3.1. Se eu tiver os objetivos para, por exemplo 1000 funcionários, docentes e não docentes, se eu conseguir que cada um deles caminhe de forma coerente para um determinado objetivo, que esses objetivos estejam integrados na estratégia da organização, automaticamente podia dizer que o sistema de avaliação do professor e da organização propiciam uma gestão integrada.

P2.4B3.2. Penso que há escolas que fazem um esforço nesse sentido, mas os normativos legais não ajudam. O diploma que sustenta a avaliação de desempenho, o estatuto da carreira docente o diploma 21/2006 que gere as escolas não estão alinhados.

P2.4C1.1. Pode-se pedir a um gestor financeiro para esperar por procedimentos legais/burocráticos durante umas semanas, mas para um gestor da Educação essas semanas podem ser um período e isso é uma brutalidade.

P2.4C1.2. E a gestão da escola é uma gestão colocada sobre um fator fundamental que é o tempo, que as pessoas não valorizam muito. As transformações legislativas, as transformações processuais levam muito mais tempo que aquele tempo que a escola pode disponibilizar.

P2.4C2.1. Eu aqui estou a ter uma leitura mais ampla da carreira, como património de conhecimento, de competências, de atributos, de experiências. E aí acho que as escolas harmonizam a sua estratégia de intervenção e os seus objetivos em função do conjunto de docentes que tem. (...) os conselhos executivos têm de adaptar a estratégia da escola à carreira dos que ali tem.

P2.4C2.2. A escola desenha uma estratégia também no tempo com mais confiança quando temos os quadros mais estáveis.

P2.4C2.3. (...) as escolas são diferentes em espaços geográficos muito próximos. O que já justificava outra forma de recrutamento.

P2.5A1.1. A gestão de recursos humanos pode contribuir para isto criando normativos ou consagrando alguma reserva de oportunidade para que as escolas possam desenhar o perfil de professor que pretende em função dos cursos que querem desencadear, sendo que esses cursos emergem dos clientes que têm à sua disposição. [...] Aqui intervimos com algumas portarias, como a portaria das mobilidades, que é uma portaria que responde a isso, onde no artigo nove tem um conjunto de 7 ou 8 alíneas que cada alínea corresponde a características muito específicas, de cursos de formação profissional, ou de cursos realizados de áreas especializadas do ensino especial, ou nas áreas de tecnologia, ou música, ou projetos estruturante para a região e que a própria Secretaria identifica, em que os professores envolvidos nesses projetos têm prioridade sobre os outros.

P2.5A1.2. Mas também não podemos tornar a exceção uma regra, correndo o risco de os próprios concursos fiquem perturbados naquilo que é a sua verdade, porque muitos dos colegas que pretendiam ficar numa determinada escola já não podem ficar porque aquela escola desenhou um conjunto de percursos escolares e de vias de solução para os alunos, e esse professor já não tem lugar lá porque não tem essas competências. Precisamos um modelo híbrido entre as escolas escolherem o que é o perfil do professor e consagrar a graduação como mecanismo de seleção.

P2.5A2.1. (...) normativos legais que tentam criar prioridades em função dos perfis, [...]. Então aí, os recursos humanos que conseguem reunir essas competência e atribuições têm a oportunidade através dessa mobilidade.

P2.5A3.1. Essa intervenção, de poder influenciar as condições de aprendizagem e o processo de ensino já cabe mais ao conselho executivo, e à própria escola na sua autonomia, [...] a gestão e a distribuição dos horários e dos diferentes níveis de ensino e das diferentes ofertas formativas dos cursos em função das condições de aprendizagem que pretendem e do processo de ensino que pretendem desenvolver.

P2.5A3.2. A nossa ação é para dirimir conflitos, chamar a atenção para determinados normativos e direitos, fazendo o papel de uma certa arbitragem, para que não exista a quebra de direitos das pessoas.

P2.5B1.1. O indivíduo tem de ter uma cultura própria, depois tem que integrar-se numa cultura onde está, na escola ou estabelecimento de ensino, e poder também sujeitar-se a essa mesma avaliação externa, interna da escola, mas externa a ele, que lhe permita medir constantemente através de indicadores que ele reconheça como válidos, e a própria organização reconheça, para poder depois sujeitar-se a essa mesma avaliação.

P2.5B1.2. Se não existir essa avaliação eu nunca saberei se ele é eficiente ou ele mesmo saberá se é eficiente. A eficiência tem a haver com um resultado, portanto tem de ser medida, pelo que tenho de estar sujeito à avaliação constantemente.

P2.5B1.3. O professor, tem de numa primeira instancia, para além dos atributos e competências, conseguir integrar-se do ponto de vista cultural, motivacional e até personalístico, num sistema de avaliação.

P2.5B2.1. A competência por si só não tem uma relação direta com a eficiência, precisa aqui de um conjunto de instrumentos de medida e até de cultura do próprio indivíduo, da cultura personalística do próprio indivíduo na aceitação de sujeitar-se à avaliação (elemento interno), e que exista também um elemento externo de avaliação que ele reconheça como elemento fundamental.

P2.5B3.1. Há indivíduos que por si só, intrinsecamente conseguem-se motivar, conseguem criar objetivos, medi-los, desfiar-se a si próprio.

P2.5B3.2. Eu posso ser o gestor mais competente à face da terra, minto, não sou competente porque não tenho esta capacidade de motivar os outros, de estrutura-los, de levá-los a partilhar da visão que eu tenho, ou de construir com ele uma visão comum.

P2.5B4.1. É impossível que se desenvolva um tipo de gestão que seja completamente desfocado daquilo que são os interesses e motivações, as medidas e os resultados, independentemente do lugar ou posição hierárquica que esses elementos se encontrem.

P2.5B4.2. (...) se eu for competente e não estiver motivado, vou ter dificuldades, se eu for competente, estiver motivado, mas a gestão não acompanhar eu não chego lá.

P2.5B5.1. O tipo de gestão e a liderança têm de estar em harmonia.

P2.5C1.1. Quando a escola olha para os seus profissionais, e valoriza os seus profissionais, quando o modelo de gestão e o processo de liderança valoriza e consagra uma permanente valorização das competências dos seus recursos, num quadro de motivação e satisfação permanente em alta, logo o cliente interno e externo será bem tratado.

P2.5C1.2. A valorização que a Região dá de uma forma diversificada a todos estes docentes levou a que a própria qualificação dos profissionais e dos cidadãos acompanhasse e tivesse uma aceleração enorme. A Região é o exemplo claro e evidente, que quando há uma valorização profissional dos docentes, há um impacto positivo nos cidadãos.

P2.5C2.1. O grande desafio é passarmos esta visão europeia a cada um dos profissionais, para que eles possam interpretar essa política educativa na qualificação dos nossos cidadãos.

P2.5C2.2. (...) temos 22000 desempregados em que 50% não tem o 9.º ano, para mim é um desafio fabuloso em que nós temos de olhar e perceber o que é que temos de fazer para valorizar os profissionais docentes, para que eles possam interpretar e transformar aqueles cidadãos e qualifica-los e tornar aqueles cidadãos mais competentes e mais produtivos.

P2.6A1.1. (...) estratificamos os nossos clientes, tem 9.º ano, tem 10.º ano, mas depois temos muitas dificuldades em estratificar essas mesmas respostas a esses mesmos clientes.

P2.6A1.2. (...) eu tenho de ter a coragem de dizer, esses interpretes, esses profissionais que vão interpretar a qualificação dos alunos têm que ser diferentes dos profissionais que qualificam as crianças ou os jovens. Esta

coragem tem de ser assumida. Obviamente isto vai chocar nos quadros de concertação social, com os sindicatos, mas também é um processo.

P2.6A1.3. Há aqui 2 tipos de adulto, há o adulto que não está qualificado, e há o adulto que fica desqualificado pela evolução tecnológica e social e pelas exigências das novas profissões.

P2.6A2.1. Aqui é adequar ao cliente, a oferta que eu tenho, não só a oferta formativa, mas os interpretes dessa oferta formativa ao cliente.

P2.6A2.2. (...) numa oferta enorme de emprego na construção civil, e muitos jovens com 16 anos, e alguns até com menos, sentiram-se atraídos, até para alimentar as suas famílias e até pelo seu interesse pessoal, abandonaram a escola. [...] Com a quebra dessa oferta de trabalho, os jovens ficaram sem formação, sem qualificação e desempregados.

P2.6A2.3. Grande parte das empresas portuguesas morre ao fim de 7 anos, porque 59% dos nossos gestores têm menos do 9.º ano, isto é, 59% dos gestores têm menos formação que os seus funcionários. Isto leva a dois tipos de problema, um de insatisfação por parte dos funcionários que não se reveem nisso e outro que é o colapso das empresas. [...] Aqui também há uma oportunidade para a educação.

P2.6B1.1. Nós através daquele mecanismo das mobilidades tentamos que os recursos humanos apresentassem essa mesma articulação com os resultados. As escolas identificam um conjunto de profissionais docentes que correspondem melhor àquilo que é um conjunto de objetivos com base nos resultados da formação e qualificação dos jovens. Esta é uma questão que obriga a própria gestão das escolas a olharem para os seus recursos humanos docentes e identificarem um conjunto de formações e de qualificações que esses mesmos recursos humanos docentes teriam que “sujeitarem-se” para poder ainda tornar mais eficiente a obtenção dos resultados.

P2.6B2.1. A inovação educativa passa também por inovação nos quadros do currículo, na inovação nos quadros estratégicos, na inovação na cultura, passa pela capacidade de mais visão às próprias lideranças sobre aquilo que é a interpretação do próprio futuro, (...).

P2.6B2.2. (...) vais interpretar como é que a escola responderá às necessidades ou ao perfil que ele quer para o filho, havendo aqui um quadro de confiança que se estabelece nos recursos humanos que a escola tem e o seu papel na gestão de recursos humanos e a forma como a própria escola valoriza os seus recursos humanos.

P2.6B2.3. O marketing faz parte da gestão da escola. O marketing educativo e o marketing escolar devem ser construídos por forma muito clara e a respeitar o estatuto do próprio indivíduo, mas ao mesmo tempo que possam valorizá-lo.

P2.6B2.4. Então, o cliente, a família, e a comunidade identifica naquela escola um conjunto de profissionais que podem depois ter influencia no próprio processo de inovação.

P2.6B2.5. De que me serve ter uma boa gestão da escola, uma boa gestão dos recursos humanos, se aquilo que são os meus processos de ensino não são reconhecidos pelos meus clientes.

P2.6B2.6. As relações estão muito valorizadas, nós vivemos numa época muito emocional e é nesse campo que a inovação educativa também tem de passar, ver e interpretar a sociedade atual, criar instrumentos de relação com os próprios clientes, por forma a que os processos de ensino que querem desenvolver sejam reconhecidos.

P2.6B3.1. Os conteúdos muitas vezes são os mesmos, mas os métodos e as estratégias que se criam, que se estabelecem, que se dinamizam e operacionalizam, tornam-se muito mais atrativos. O que reforça a gestão dos recursos humanos docentes, porque só com elementos mais capazes, mais dinâmicos, mais criativos é que eu posso depois dinamizar esses conteúdos. Mas essa dinâmica, essa criatividade, só vai emergir se for dada a oportunidade por parte da gestão da escola.

P2.6B4.1. Eu senti que alguns colegas acrescentaram à sua formação inicial um conjunto de elementos formativos que permitiram criar novas competências e atributos para poder responder a este novo desafio.

P2.6B4.2. (...) do ponto de vista legal, para criar oportunidades de as escolas poderem acolher esses mesmos docentes e ter uma resposta rápida e eficiente da nossa parte, na colocação dos professores com os tais perfis para a oferta formativa. O mecanismo que nós criamos, como não podemos criar a nível de concurso essa resposta, acabamos por criar o sistema de mobilidades.

P2.6C1.1. Esses projetos quando intervêm e captam a atenção da comunidade, estão a levar a contribuir para essa maior qualidade percebida pelos cidadãos.

P2.6C1.2. O que é importante aqui, é que quando faço a gestão de recursos humanos não posso pensar só no quadro da formação, mas no quadro de oportunidades que eu dou aos meus recursos humanos para que possam participar na vida da comunidade.

P2.6C1.3. Outra forma fundamental é a valorização dos meus recursos humanos no exterior. O recurso humano tem de ter orgulho em pertencer à escola x ou escola y. Tem que ter a visão e estar alinhado com a escola. [...] E isso aumenta a perceção de qualidade. Isso é um processo dinâmico. Obriga a outra visão sobre gestão e outras competências de gestão.

P2.6C2.1. Os agentes políticos vivem em função daquilo que o público e a comunidade vive. Eles avaliam as reações da comunidade. [...] Os agentes políticos vivem da satisfação ou insatisfação permanente dos cidadãos.

P2.6C2.2. (...) os agentes políticos [...] têm maior noção da qualidade das escolas através daquilo que elas proporcionam à comunidade, a dois níveis, um que é o nível da execução e cumprimento com o programa de governo, com as políticas educativas, e depois também no reconhecimento e respeito que a comunidade tem pela escola, pelos agentes educativos, e por todos os elementos.

P2.6C2.3. A confiança por parte dos cidadãos é um alimento vital para os elementos políticos. Cabe a estes agentes contribuir para que exista confiança na comunidade, nas suas escolas, nos seus estabelecimentos de ensino, nos seus recursos humanos, confiança naquilo que transmitem e comunicam, na satisfação que as suas crianças, jovens e adultos, que é os seus clientes, têm.

P2.6C3.1. Um agente económico que queira investir, queira posicionar-se, ou escolhe uma determinada região para se posicionar, com vista a desenvolver ali a sua atividade económica, um dos quadros fundamentais é perceber se existe por parte das unidades de ensino, por parte das políticas educativas, capacidade de criar, responder e qualificar os seus cidadãos, para poder garantir num tempo suficiente que o seu investimento tenha retorno, um alimentador de recursos humanos para que eu possa garantir um investimento.

P2.6C3.2. O pai é um agente económico, é pai e tem interesse no futuro daquele cidadão que é seu filho, ele projeta um conjunto de expectativas, ele coloca o produto em bruto na escola e espera que lhe seja devolvido qualificado, com mais valor, ele é um agente económico. Ele quer ver um produto transformado e valorizado.

P2.6C4.1. (...) na verdade, estamos todos a contribuir para essa qualidade.

P2.6C4.2. Obviamente que nos cabe, que temos esta missão. Recolher essas informações, trata-las no âmbito da complexidade dos grandes dados e podermos ajudar a melhores opções políticas, uma visão clara daquilo que queremos para o futuro da Região.

P2.6D1.1. Conseguimos desenvolver aqui modelos, como uma escola a tempo inteiro, a massificação e difusão do ensino artístico e do desporto, da educação especial. [...], mas isso obviamente só é possível através de uma autonomia regional que nos permite interpretar diplomas legais, normativos, decisões a nível nacional e adaptá-las.

P2.6D1.2. É evidente e incontornável que nós não teríamos consagrado um salto qualitativo na qualificação dos cidadãos se não tivéssemos autonomia.

P2.6D1.3. Reorganizar a distribuição. O quadro de zona única é fundamental, atendendo às acessibilidades. Acompanhar a evolução tecnológica, geográfica, demográfica também. E a autonomia administrativa permite-nos isto. Nesse campo de autonomia é que podemos interpretar a nossa evolução e desenhar o nosso futuro.

P2.7A1.1. Penso que o conselho regional de educação poderá ser um instrumento fundamental, mediador, para que todos aqueles agentes possam ter um espaço de análise, de discussão, de interpretação e depois de decisão para que depois as políticas públicas tenham depois um quadro de definição. Era fundamental que esse conselho de educação pudesse ter uma interface com o conselho económico e social, conselho regional de inclusão, conselho de emprego, para que depois esta confederação de conselhos tivesse uma rede de coerência, decisão e desenho do futuro.

3.4. POLÍTICO P3

P3.3A1.1. (...) essa cultura organizacional apresenta-se como positiva, quando é expressiva, tem alguma relevância e pode-se tornar facilitadora da integração dos novos quadros.

P3.3A1.2. Por outro lado, pode ser também, em muitos casos, um handicap para aquilo que é a inovação, a introdução de novas metodologias e novas práticas, do ponto de vista organizacional.

P3.3A2.1. (...) há um conjunto de projetos, há um conjunto de formas de abordar a organização, que resultam das práticas e das características de determinados docentes.

P3.3A2.2. A cultura está por vezes associada à estrutura, mas acaba por resultar da prática de um conjunto de recursos humanos, que se traduz na cultura da instituição, mas que pode ser alterada com a saída ou entrada de recursos humanos.

P3.3A2.3. Se entendermos a cultura organizacional como aquilo que é a performance, aquilo que são os procedimentos, aquilo que é a dinâmica da organização, temos que associar os recursos humanos a isto, pois têm aí origem essas dinâmicas.

P3.3B1.1. (...) como estamos a falar de professores e de negociação de conflitos entre professores e a administração, [...] existem as instâncias normais, sejam dentro da estrutura, sejam fora.

P3.3B1.2. Este processo negocial, no caso da Educação, é sempre um processo que é coletivo e não individual. Se estivermos a pressupor os professores, enquanto massa, e a organização pelas suas estruturas representativas, é nessa base que se processa a negociação.

P3.3C1.1. A tutela procura, e neste momento é uma visão que perfilamos, procura enquadrar aquilo que é o perfil dos professores à tarefa. E isto é também a perspetiva e a visão das escolas.

P3.3C1.2. O sucesso, não é só o sucesso do sistema no seu todo, o sucesso individual resulta também da capacidade que o indivíduo tem de responder de forma positiva a um determinado desafio. O facto de um professor estar devidamente enquadrado e identificado com uma tarefa também é garantia do seu sucesso, não é só dos alunos, é do seu sucesso.

P3.3C1.3. (...) tendo as escolas por um lado que procuram desenvolver e aprofundar esses mecanismos, essa ligação entre o que é o conhecimento e a funcionalidade da respetiva tarefa.

P3.3C1.4. (...) o professor como um quadro, como um indivíduo que é capaz de desempenhar as suas funções em qualquer circunstância, esquecendo essa adequação entre a competência do indivíduo e adequação à tarefa que lhe é pedida.

P3.4A3.1. [O concurso de professores,] não promove uma seleção, legitima uma graduação.

P3.4A4.1. Não existe nenhum referencial [com vista ao acolhimento dos profissionais recém-chegados], o que existe são procedimentos locais.

P3.4A5.1. Há escolas que procuram através de atividade variadas, encontrar essa lógica socializante, outras nem tanto. Aqui, normalmente, as dinâmicas dos próprios grupos disciplinares acabam por ser facilitadoras desse processo.

P3.5A1.1. Mais do que as competências, no nosso ponto de vista, enquadram-se os perfis.

P3.5A1.2. (...) é o perfil do professor que pode contribuir para um melhor enquadramento do aluno no sistema e nas opções que ele faz dentro desse sistema.

P3.5A2.1. (...) é fundamental que quem tem de gerir a escola de acordo com o seu projeto educativo, possa não só ter a possibilidade, mas a responsabilidade de alocar os recursos que entende ser os mais adequados a desenvolver o seu projeto.

P3.5B1.1. Há professores que têm características que objetivamente podem ser facilitadoras do sucesso e da aprendizagem num determinado contexto, com determinado tipo de alunos, mas esse mesmo professor noutro contexto ou com outro perfil de alunos pode também evidenciar-se um professor pouco eficiente.

P3.5B1.2. (...) todos os professores estão capacitados e são competentes. Não há nenhum handicap naquilo que é a formação dos professores.

P3.5B2.1. (...) essa competência e essa eficiência estão relacionadas com o contexto.

P3.5B6.1. Se partirmos do pressuposto, e falando numa lógica de organizações, pois numa lógica individual seria o oposto.

P3.5C1.1. (...) o importante é procurar adequar o perfil dos seus recursos humanos, em termos dos seus professores, ao seu público alvo. Se conseguirmos isso, temos grandes impactos naquilo que é a perceção dos cidadãos e o sucesso das políticas educativas.

P3.6A1.1. (...) parece-me que é importante que tenhamos também docentes capacitados para interpretar essas mesmas competências, para que possamos validar aquilo que é adquirido foram do sistema educativo.

P3.6B1.1. (...) se nós quisermos efetivamente ter jovens bem qualificados, naquilo que são as competências, as aptidões, às motivações pessoais.

P3.6B1.2. (...) a gestão dos recursos humanos aqui apresenta-se de forma fundamental, porque a velocidade e a necessidade de dar respostas hoje a novas profissões é considerável, e se não temos recursos humanos capazes de gerir essas novas necessidades torna-se também difícil de dar essas novas respostas.

P3.6B2.1. (...) é a capacidade de inovação dos recursos humanos que se reflete depois na gestão da escola.

P3.6B4.1. (...) temos a consciência que hoje é necessário para atendermos aos novos contextos uma gestão de recursos humanos, neste caso, dos professores, diferente. No entanto a nível de procedimentos processuais ainda estamos distantes desse objetivo.

P3.6C1.1. A qualidade do processo educativo, normalmente está associada aos resultados.

P3.6C1.2. (...) parece-nos fundamental, até porque essa mesma qualidade é facilmente percecionada pelos cidadãos, particularmente pelos encarregados de educação, que têm uma perceção muito clara de quando é que um professor está enquadrado com um determinado processo ou com um determinado perfil de alunos, ou não.

P3.6C2.1. (...) a procura do perfil de docente que se quer para uma determinada escola, tem muitas vezes a ver com essa consciência, do conhecimento do contexto e da necessidade em dar respostas adequadas ao meio.

P3.6C4.1. A formação dos nossos alunos, [...] é um ato social. Sendo um ato social, é responsabilidade de todos os intervenientes da sociedade.

P3.7A1.1. (...) parece que todos os procedimentos que possam facilitar as escolas de poderem recrutar os seus recursos humanos, numa lógica de adequação daquilo que são os seus projetos, parece-nos facilitador do desempenho, não só dessas organizações, do desempenho das escolas, mas também do desempenho e sucesso dos professores. E obviamente se estas duas estruturas atingirem o sucesso, os alunos também serão atingidos e teremos sucesso nos alunos.

P3.7A1.2. (...) não podemos descurar aquilo que é a responsabilidade dos órgãos de gestão, que muitas vezes, devido ao modelo e ao sistema que existe acabam facilmente por encontrar esta desresponsabilização uma vez

que não são responsáveis pelo recrutamento. Têm de trabalhar com quem é colocado e não com quem é que recrutaram.

P3.7A1.3. (...) acreditamos seriamente que um modelo onde as escolas possam recrutar os seus recursos humanos facilita a gestão dos recursos humanos e potencia o sucesso das organizações.

3.5. PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO D1

D1.3A1.1. Há uma coisa que se respira e não consegue identificar muito bem. A organização tem o seu ambiente, a sua cultura organizacional, e as pessoas que chegam a uma organização acabam por ir absorvendo aquilo que se espera das pessoas e isso é uma coisa que se vai construindo ao longo do tempo.

D1.3A1.2. As pessoas que pertencem a uma organização vão percebendo aquilo que a organização precisa delas, pede delas. Isso acaba por facilitar ao longo do tempo a própria gestão de recursos humanos, pois as pessoas acabam por interiorizar aquilo que é esperado delas, e por isso têm de se adaptar aquilo que a organização exige delas.

D1.3A2.1. É evidente que sempre que a nível da gestão de uma organização se tomam medidas, existe impacto na forma como as pessoas reagem. Nós sabemos que as decisões que se tomam, pela tutela, não são inócuas. Nem é preciso explicar muito, por exemplo quando se faz a distribuição da componente letiva, não é um ato inócuo.

D1.3A2.2. O tipo de gestão dos recursos vai ter impacto naquilo que as pessoas veem, na organização e na forma como as pessoas vão evoluindo, e cria um clima na própria organização.

D1.3B1.1. É importante que as pessoas que estão à frente de uma escola, nos órgãos próprios sejam capazes de explicar porque se tomou aquela decisão e não outra. Quando isso acontece, é mais fácil as pessoas aceitarem as decisões, mesmo que ponha em causa o bem-estar de algumas pessoas, se lhes explicarem a razão de ser isso as pessoas entendem.

D1.3B1.2. A experiência que eu tenho, é que as pessoas - e eu tenho experiência em algumas decisões polémicas – percebem porque que isso tem de ser feito. Qual é o suporte racional, tem que haver uma justificação. As pessoas podem não concordar com ela, mas entendem que há uma razão lógica para isso. [...] é importante essa abertura dos motivos que levam às decisões, e a transparência desses motivos, a transparência sobretudo.

D1.3B1.3. Se alguma coisa não está a correr bem, temos que chegar ao pé das pessoas e encontrar medidas para que passe a correr bem. Esta transparência, no modo como são explicadas as coisas numa organização é fundamental. Temos que entender as pessoas como pessoas que têm de ser respeitadas, têm as suas ideias e merecem ser respeitadas no seu trabalho. Assim sempre que alguma medida as possa deixar em causa, temos de explicar porquê que assim acontece.

D1.3C1.1. No caso dos professores há um conjunto de informações que nem sempre são muito objetivas. Digamos que é importante que as pessoas que estão à frente da escola, percebam e acompanhem de perto aquilo que cada pessoa faz, o que nem sempre é fácil. Em relação ao pessoal docente nós temos os delegados e temos sobretudo a questão dos resultados, temos também reuniões que fazemos com os delegados de turma, reuniões trimestrais. São os resultados dos exames nacionais, dos períodos e do ano. É sobretudo das reuniões dos delegados que temos um feedback muito interessante sobre o modo como as coisas funcionam.

D1.3C1.2. Se os alunos são os nossos clientes preferenciais, temos de ouvi-los. Uma das formas que temos para saber como funcionam as coisas, sobretudo em contexto de sala de aula, é através dos alunos, e quando alguma coisa corre mal eles são muito objetivos e não são nada parciais na avaliação que fazem.

D1.3C1.3. Digamos que aqui na escola temos estas duas opções, o contacto direto com as pessoas e os resultados de exames.

D1.3C1.4. As experiências que temos das reuniões são muito gratificantes, pois eles de um modo geral são observadores muito atentos, perspicazes e apontam o dedo à ferida que é preciso apontar, pelo que são aliados muito importantes da organização da escola.

D1.4A1.1. Por exemplo, este ano tivemos a necessidade de ter na escola alguns professores na área da geometria e da multimédia. Para estas vagas específicas quem concorre são professores de artes. Mas um bom professor de arte no 3.º ciclo, e que seja bom em desenho pode não perceber nada de geometria descritiva ou

das técnicas de um curso de multimédia. Tivemos este ano problemas deste género, em que sobretudo no caso de multimédia, em que temos um curso que exige um conjunto de conhecimentos de programas de informática que grande parte dos professores não domina, aconteceu-nos chegar professores que não sabiam fazer isso.

D1.4A1.2. Será difícil pensar num modelo isento de culpas, mas neste momento temos um modelo de recrutamento de pessoal cego. Há um lugar por preencher, que até pode ser muito exigente, mas quem o vai preencher é uma pessoa que tem certas condições do grupo x, porque a disciplina que dá é desse grupo. Depois as competências que exigem desse professor ficam à margem.

D1.4A1.3. (...) muitas vezes o trabalho que se faz ao longo de anos numa escola perde-se porque o professor teve de mudar de lugar por questões de concurso, porque alguém está à frente dele e quis passar pra cá, e fica cá colocado sem saber nada de nada daquilo que vai dar. Isso é uma coisa desagradável e tem repercussões muito graves nos resultados dos alunos, (...).

D1.4A1.4. Muitas vezes acontece que esses profissionais que são muito bons numa escola, acabam por não rentabilizar aquilo que aprenderam porque vão para outra escola dar outra coisa diferente. Temos aqui caso de bons professores que lecionaram com bons resultados 10.º, 11.º, 12.º anos, cujos alunos conseguiram bons exames nacionais, e que agora estão noutro lado a dar 6.º ano. Para o sistema é uma perda imensa, pois tinha professores muito valorizados num contexto específico, que acabam por não rentabilizar o que aprenderam e se perde noutro contexto. Não há a possibilidade de pegar nos profissionais de excelência, com resultados e provas dadas e mantê-los no sistema.

D1.4A3.1. É evidente que não seleciona professores. Há uma carga de pressão dos sindicatos que se prendem muito à questão da graduação profissional, é isso que importa, a nota que se teve na formação e os anos de serviço que se acumula.

D1.4A3.2. Há um sistema burocrático, baseado no tempo de serviço e da nota e depois a coisa funciona assim, não se procura de forma alguma encontrar os bons profissionais para os lugares onde são necessários. Não há uma gestão racional dos recursos, isso não existe.

D1.4A4.1. O primeiro contacto com o executivo pretende saber um pouco da história da pessoa. Muitas vezes há pessoas com muito potencial, que fizeram percursos interessantes, e podem ser rentabilizados em certo tipo de atividades que a escola tem.

D1.4A5.1. Com um corpo docente mais envelhecido, há mais dificuldade em encontrar mecanismos para aceder a essas pessoas. Aqui temos alguns convites à socialização.

D1.4A5.2. O bar de professores fica no espaço que é sala dos professores. Temos salas dos grupos, dos cursos. Depois todos os anos temos atividades como o jantar de natal, dos santos populares.

D1.4A5.3. Tentamos que os delegados façam esse trabalho de integração, e acontece que nos últimos anos não temos recebido muita gente nova.

D1.4B1.1. (...) penso que não há formação que consiga transformar um mau professor num belíssimo profissional. A formação é um ponto de partida, mas não creio que seja o fator mais determinante e digo-lhe, pela experiência que tenho, que há excelentes profissionais que não precisam de formação para serem bons profissionais.

D1.4B1.2. Verificamos muitas vezes que as formações que se têm nem são muitas vezes na área específica dos professores, para enriquecer em termos de conteúdos científicos. São muitas vezes na parte de informática, em coisas mais genéricas, na formação geral e eu penso que para um professor ser um excelente profissional tem que ter qualquer coisa de características inatas, que fazem com que seja um bom comunicador, apaixonado pelo conhecimento, capaz de passar essa paixão aos alunos.

D1.4B1.3. Eu acredito que os professores são mais do que técnicos, são profissionais, são pessoas com uma vocação. Entristece-me que o professor seja um técnico que pega num conjunto de mecanismos, pedagogias

ou técnicas para chegar aos alunos. Acho que há uma coisa quase que imaterial, que faz com que um professor seja um bom professor, pelo que a formação é um pormenor no meio disso tudo.

D1.4B2.1. O que acontece é que tenho dúvidas que estes modelos de avaliação de desempenho beneficiem os bons profissionais e prejudiquem os maus profissionais. Penso que o modo como estão feitas as coisas, não permitem, pelo que me foi dado a conhecer, que bons profissionais sejam distinguidos e os maus profissionais sejam penalizados.

D1.4B2.2. (...) quando se mexe com pessoas, avaliadas por colegas, é sempre uma situação muito melindrosa. Mesmo na avaliação externa, daquilo que eu conheço, e tendo em conta daquilo que sabemos que é o desempenho daqueles professores na prática e do que foi a avaliação externa, ainda no segredo dos deuses, desses profissionais, deu para perceber que mesmo na avaliação externa há muitos avaliadores que preferem não se meter muito nessas coisas. O que está por igual, tem sido uma tradição.

D1.4B3.1. (...) neste momento a avaliação de desempenho está parada. Isso não quer dizer que nós não tenhamos informação suficiente sobre aquilo que são os bons profissionais, e aqueles que não são tão bons, pelas razões que à bocado indiquei, eu penso que avaliação de desempenho como está é mais um proforma para se cumprir. Agora suspeito que não será uma aliada de uma gestão eficaz de recursos humanos.

D1.4B3.2. Os bons profissionais já estão identificados, e os maus também. Não creio que esta avaliação de desempenho traga algo de revolucionário, em relação à tal avaliação empírica.

D1.4B3.3. Uma apreciação subjetiva é mais perigosa, mas o que se exige das pessoas que têm de tomar decisões desse nível, é que tenham noção que as escolhas que se fazem são para a organização funcionar melhor, não é para proteger ninguém, os seus amigos, ou as pessoas que estão próximas, é para que as coisas funcionem melhor na escola.

D1.4B3.4. Da experiência que tenho, não creio que a avaliação de desempenho docente vá trazer informações muito relevantes em relação ao que já sei dos professores que tenho na escola.

D1.4C1.1. Eu penso que é muito difícil um professor ter uma classificação que o prejudique na carreira, o mínimo que se tem à partida é bom. É difícil ter menos que isso a não ser que seja um caso muito grave. Neste momento o único obstáculo é o congelamento da carreira. De resto as pessoas vão seguindo de uma forma automática, quer haja ou não haja avaliação. A avaliação não creio que seja um mecanismo que vá beneficiar os bons e prejudicar os maus, embora essa seja a função da avaliação, é essa a intenção (...).

D1.4C2.1. A escola precisa de bons profissionais e os profissionais precisam da escola. Será uma dupla dependência.

D1.4C3.1. Pode-se dizer ainda que há um reconhecimento social de alguns professores, que são considerados bons, e que por tradição ficam com níveis mais exigentes. Mas isto é uma recompensa do âmbito psicológico, social, porque em termos materiais, em termos de carreira, um bom profissional não fica beneficiado por causa disso, antes pelo contrário, tem mais trabalho. Quando há um profissional em quem não confiamos, tentamos não dar muito trabalho para não causar muito estrago.

D1.5A1.1. É evidente que os professores que nos dão mais garantias de bom trabalho, sabemos onde é que os colocamos.

D1.5A1.2. O facto de estes alunos dos cursos profissionais terem razões de queixa dos professores que têm, coisa que não acontece nos cursos científico humanísticos, quer dizer que a escola tem tido o cuidado de colocar os mais capazes, os mais exigentes, os melhores, para proteger aqueles que querem ir mais longe.

D1.5A1.3. Se sabemos que temos um conjunto de pessoal docente muito competente, muito empenhado com os resultados e têm provas dadas, as pessoas acabam por reconhecer isso e vêm para cá.

D1.5A1.4. A coisa mais importante que se pode fazer na escola é exatamente isso. É fazermos uma distribuição criteriosa, o que não é fácil, de fazer com que os mais exigentes, os mais capazes, os que têm mais provas

dadas ficarem nos cursos mais exigentes. Aqueles que têm mais dificuldades, que não têm tanta capacidade de ir longe, então terão de ficar com os menos exigentes.

D1.5A2.1. O material pedagógico é acessível a todos, não temos uma diferenciação. O material pedagógico é fornecido em função das necessidades dos cursos. Não fornecemos material pedagógico ao professor x ou y, é ao curso x ou curso y. Em função das exigências e das necessidades.

D1.5A2.2. Numa escola como a nossa, com uma média de 25 ou 26 alunos dá uma imensidão de alunos. Uma pessoa não pode ter qualidade de trabalho com essa quantidade de alunos. Assim este ano, os professores de português, não têm mais de 4 turmas, sendo uma decisão tomada em relação ao grupo todo.

D1.5A3.1. Só há uma forma de melhorar os resultados dos alunos, que é fazermos uma gestão rigorosa dos recursos que temos e colocarmos aqueles que nos dão mais garantias de bom trabalho nos lugares certos.

D1.5A3.2. E a mudança de professor na disciplina fez com que o resultado passasse de 6 ou 7 para treze vírgula tal no ano seguinte, só mudando o professor. Isto para dizer que este é o ponto mais sensível de uma escola, pois se queremos trabalhar para atingir resultados, então temos de saber que isso só se consegue com bons profissionais a trabalhar com bons alunos.

D1.5A3.3. A escola tem a obrigação de saber com quem pode contar e nesse contexto pegar nos bons que tem e colocá-los onde são mais necessários.

D1.5A3.4. Pode ficar a pergunta se aqueles com mais dificuldades, com mais necessidades não têm direito a ter bons profissionais? Têm, todos têm, agora o estrago que se pode provocar num bom aluno, com um péssimo professor, não é tão grande como de um aluno fraco com um mau professor. Temos que tomar decisões, e aqui na escola temos feito isso com muita transparência.

D1.5B1.1. (...) duas características que consideramos muito importantes. Uma é a questão relacional. Um professor que mantenha uma boa relação com a turma, que crie empatia com a turma, que seja capaz de mobilizar a turma, é essencial. Depois é a competência científica. Estas duas componentes são essenciais para que se tenha um bom profissional.

D1.5B1.2. Existe a necessidade de criar empatia com as pessoas é muito importante e penso que a relação pedagógica passa muito por aqui. Tão importante como uma sólida formação científica, é esta questão de chegar perto dos alunos, de cativá-los, de mobilizá-los.

D1.5B1.3. (...) a separação entre professor e aluno acaba por ter implicação no próprio rendimento do aluno. É bom que o professor e os alunos estejam envolvidos no mesmo projeto. Esta capacidade de criar relações de afetividade, de empatia, de mobilização é muito importante na carreira docente.

D1.5B2.1. Um professor com formação sólida está capaz de ter bons resultados e passar alguma coisa para os alunos, mas isso só não basta. Tem que ter a outra parte humana, que é fundamental nessas coisas.

D1.5B3.1. Se tiverem um horário em que entram às 8, depois têm um furo às 10 e depois vêm cá à tarde, é mau para a vida pessoal do professor e acaba por não se sentir tão motivado. Se tem um horário arrumadinho como pediu, se quer parte da manhã tem parte da manhã, ou parte da tarde se pediu parte da tarde, às vezes, se possível, com dia de folga, às vezes isso é motivo de satisfação.

D1.5B3.2. Depois as pessoas têm a noção que quando há resultados sentem-se empenhados e comprometidos com isso.

D1.5B3.3. Quer nos alunos que lhes passam pela mão, quer pela própria imagem social da escola, que tem melhorado bastante e isso é um motivo de satisfação e de alguma forma a tal satisfação que as pessoas esperam.

D1.5B4.1. Tentamos fazer isso, colocando a pessoa certa no lugar certo. Colocar a pessoa no local onde é mais rentabilizado. Posso dizer que sim, há uma relação muito forte, muito direta, entre o tipo de gestão implementado na escola e a eficiência do professor.

D1.5B5.1. Temos de saber o que acontece e pelos feedbacks que temos, reagir a tempo, não é no final do ano. É por isso que temos cuidado ao longo do ano, para não por em causa os resultados da escola.

D1.5B6.1. Nós sabemos muito bem que as escolas existem para uma coisa, é para promover o sucesso dos alunos, é para a inserção social.

D1.5B6.2. Cada escola tem um conjunto de valores que é importante para ela, mas numa escola que é vocacionada para o ensino secundário, quer para prosseguir estudos ou para ingressar no mercado de trabalho, nós temos de ter um cuidado especial com essa gente, temos que ter a noção que os resultados escolares são essenciais.

D1.5C1.1. (...) só podemos ter cidadãos comprometidos e competentes se passarem por escolas onde haja também formadores competentes e comprometidos. E as pessoas reconhecem isso. As pessoas quando escolhem uma escola e falam dos professores dos filhos, eles reconhecem os bons profissionais que têm.

D1.5C2.1. A política tem a ver com a valorização e o apontar metas.

D1.5C2.2. A nível da Secretaria Regional e suas Direções Regionais, o que tem de ser feito é apontar caminho, saber o que as escolas precisam, estar atentos às necessidades que existem no terreno, depois é apontar metas e não ter vergonha em dizer que os resultados da RAM, apesar de ser uma região onde há um corpo docente muito estável, onde há instalações adequadas, fica aquém daquilo que se está à espera.

D1.5C2.3. É importante que no discurso político haja esta capacidade de mobilizar as pessoas para atingir os objetivos, para irem longe e não aceitar as dificuldades. Temos é de trabalhar todos para que haja melhoria substanciais ao longo do tempo e isso faz-se com políticas públicas que sejam indicadoras de metas a atingir.

D1.6A1.1. (...) é um programa meritório porque trouxe à escola pessoas que estavam fora dela. Mas não tenho a certeza que esse regresso à escola se traduz numa melhoria, um aumento considerável das suas competências.

D1.6A1.2. Há uma melhoria, mas penso que os resultados de uma pessoa que fez um curso desses fica muito aquém daquilo que se espera do ensino secundário, por exemplo.

D1.6A2.1. Esse programa teria melhores resultado se fosse mais exigente. Muitos desses programas são muito facilitadores.

D1.6B1.1. (...) temos a tal gestão criteriosa de recursos humanos, de colocar as pessoas onde achamos que elas são mais necessárias.

D1.6B1.2. Quando escolhemos os professores para os horários que temos na escola, isso é feito para os cursos científico humanísticos, para os cursos profissionais, para os CEF e para os EFA, tendo em conta o perfil de cada um deles.

D1.6B1.3. É por isso que colocar o professor em função do lugar no grupo é um erro brutal, aqui na escola não fazemos isso.

D1.6B1.4. O primeiro lugar do grupo tem vantagem em relação ao último porque dá-lhe garantia de trabalho. Se há quinze horários e 20 pessoas no grupo, os últimos têm que sair, mas o primeiro do grupo não é aquele que vai escolher o melhor horário. É aquele que tem horário em função daquilo que a escola acha que é mais adequado para ele.

D1.6B1.5. (...) aqui no regulamento interno temos inscrito que a distribuição do serviço letivo é feita em função do perfil do professor. Sabemos que perfil é um termo muito ambíguo, mas dá-nos margem para colocar as

pessoas no lugar onde achamos que é mais importante. Isso aplica-se a toda a nossa oferta formativa, em toda ela temos esse cuidado.

D1.6B2.1. Quando nós autorizamos e incentivamos esses professores a utilizar esses novos meios, fazemo-lo porque sabemos quem são as pessoas e sabemos o que podem fazer com isso. Gostaria muito de avançar com os *tablet* na escola, mas sei que isso não se pode fazer com todas as turmas nem com todos os professores.

D1.6B2.2. Nós estamos num ponto de viragem da história em que não podemos ficar indiferentes a este tipo de coisas e não podemos continuar a pensar que as tecnologias e o telemóvel são inimigos. São aquilo que nós fizemos que eles sejam.

D1.6B3.1. A gestão dos programas é difícil, pois são muito extensos e a área de intervenção a esse nível é limitada. Há disciplinas em que os programas já facultam opções, mas de resto a escola não tem grande capacidade de intervir nesse nível.

D1.6B4.1. A gestão de recursos humanos faz-se um pouco na lógica de haver necessidade de profissionais para os cursos gerais, para os cursos profissionais, para a noite, e sempre fizemos isso sem grandes sobressaltos, porque criamos isso na tradição da escola.

D1.6C1.1. Temos que colocar a pessoa certa no lugar certo.

D1.6C1.2. Todos os anos vamos identificados bons profissionais.

D1.6C1.3. É importante que nos lugares mais críticos estejam pessoas capazes de dar resposta, porque na retaguarda há maior capacidade de esconder algumas lacunas. Nos lugares mais críticos, em matemática, economia, português, artes, aqui não podemos correr o risco de colocar à frente destas turmas nos cursos científico humanísticos, professores que não nos deem garantia de bom trabalho. Isso é por em causa a imagem da escola e sobretudo por em causa o sucesso dos alunos que para aqui vêm. Temos de ter um cuidado exagerado a esse nível.

D1.6C2.1. Existe o discurso politicamente correto de dizer que são todos bons profissionais, mas é claro que não são. A capacidade, a competência de um professor é idêntica à de um advogado, de um médico, de seja quem for. Há bons e maus profissionais em todas as profissões, pelo que a profissão docente não é diferente das outras.

D1.6C2.2. Posso até dizer que algumas pessoas que não estão ao nível de um certo tipo de disciplinas e de alunos são muito boas quando estão noutro tipo de trabalho. Portanto é importante que as pessoas sejam rentabilizadas em relação àquilo que é o perfil delas.

D1.6C2.3. Temos um exemplo de um professor, que até pelos seus traços de personalidade seria impossível fazer um bom trabalho nos cursos científico humanísticos, mas nos cursos profissionais ele é uma pessoa extraordinária, com uma relação muito boa com os alunos e muito competente.

D1.6C3.1. Os agentes económicos têm uma imagem socialmente construída, e têm a ideias que criam através dos alunos que chegam lá, através dos estágios.

D1.6C3.2. Assim como colocamos os bons alunos nos lugares que achamos ser vantajoso para eles, e para a empresa onde são colocados, também há alunos muito fraquinhos e com dificuldades que os colocamos nos lugares onde ficam mais protegidos e também colocam menor dano na imagem da escola.

D1.6D1.1. Em relação à colocação de pessoal docente nós temos uns casos em que não conseguimos trazer para aqui as pessoas que queríamos, e noutros conseguimos-lo pela intervenção desses agentes. Isso é sinal que reconheceram que trazer para as escolas esses recursos humanos era vantajoso.

D1.6D1.2. (...) quando um professor mete baixa, há grandes dificuldades em conseguir colocar alguém por questões de ordem financeira. Tenho a percepção que a administração está atenta para dar resposta a isso, mas as questões financeiras acabam por atrapalhar.

D1.7A1.1. Temos de ter um conhecimento profundo daquilo que se passa nas escolas e isso obriga-nos a estar atentos a várias formas de comunicação e várias formas da comunicação nos chegar.

D1.7A1.2. Também a questão da transparência das decisões e da frontalidade com que elas são colocadas. É importante sabermos que estamos a falar com pessoas que têm direito à verdade e à transparência das decisões. Sabemos que todos trabalhamos pelo bem da escola, que acaba também por ser o bem da sociedade, e isso por vezes atinge-se mexendo nos interesses privados do outro indivíduo.

D1.7A1.3. É preciso ter a capacidade de por as coisas muito claras e de forma transparente, para que as pessoas percebam porquê que as coisas acontecem assim. Depois de perceberem porquê que as coisas acontecem assim, todas as pessoas acabam por alinhar nisso e perceber que há um cuidado na escola em perceber como as coisas acontecem para que funcionam bem, não defendendo o interesse de x ou y, mas defendendo o interesse geral da escola que isso é que importa. E o interesse dos alunos, que é o essencial disto.

3.6. PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO D2

D2.3A1.1. (...) as organizações diferenciam-se pela sua forma de ser e de estar, [...] a Jaime Moniz e a Francisco Franco, ambas têm culturas organizacionais diferentes, a forma de organização, os valores da própria escola, as atitudes dos alunos, a forma como os professores se empenham de mais ou de menos, os próprios alunos, a cultura dos alunos, tudo isso ajuda a compreender e a definir a cultura organizacional.

D2.3A2.1. (...) a liderança de uma escola é fundamental, pode inferir e pode influenciar a forma como os recursos humanos são organizados, uma cultura democrática, uma cultura de envolvimento, uma cultura de proximidade e de essencialmente compreensão da própria cultura da organização, se eu souber e conhecer bem os meus recursos humanos logicamente posso tirar mais ou menos resultados e isso pode ter influência na gestão dos recursos humanos e o impacto que pode ter na organização.

D2.3B1.1. (...) a escola por exemplo tem um diretor de turma que é responsável pelo conselho de turma, se é que assim se pode dizer, a gestão de conflitos passa muito por aí, [...] conversando, tratando os problemas que vão surgindo, as negociações de conflito, as dificuldades, tudo aí pode ser gerido no conselho de turma antes que aconteça qualquer situação de conflito.

D2.3B1.2. (...) o diretor de turma, que tem uma ligação muito grande com o encarregado de educação, (...) se tiver um bom cuidado com os pais, resolve em primeira instância os conflitos.

D2.3C1.1. (...) há um conjunto de indicações que são dadas pelos órgãos que vêm da tutela, passa pelo ministério da educação, pela tutela regional, temos aqui duas tutelas, e por sua vez a direção vai informando, vai direcionando esse conjunto de normas de maneira que o professor possa ter conhecimento dessas normas e poder ter um papel de excelência na lecionação, (...).

D2.4A1.1. (...) quando fala na questão da eficiência e do recrutamento dos recursos humanos, uma das grandes falhas que existe em Portugal, no nosso modelo, é que a escola, a direção não recruta, não tem o poder de recrutar os melhores. [...] isso cria problemas de relacionamento, às vezes, e, portanto, trás situações também de conflito, e não só, situações que às vezes os recursos humanos nem sempre estão direcionados para retirar o melhor rendimento dos alunos, (...).

D2.4A2.1. (...) o modelo de recrutamento baseia-se simplesmente na nota, que é muito injusto na medida em que existem critérios de escola para escola e, portanto, não sabemos quais as aptidões das pessoas, não sabemos as qualidades, (...).

D2.4A2.2. (...) um professor que não é líder, pode saber muito, pode ter muitos conhecimentos, pode ser fantástico como pessoa humana, mas se não conseguir gerir o processo de ensino, de aprendizagem na sala de aula falha tudo, (...).

D2.4A2.3. (...) o nosso modelo de recrutamento [...] apenas recruta pessoa com base numa lista sem alma, não se sabe bem o que é, uma lista, portanto, seca, sem sabemos que pessoa é aquela, não sabemos quem vem para o ensino secundário, será que está apto ou tem aptidões para o ensino secundário, se é melhor para o ensino básico, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo não há nada disso, (...).

D2.4A2.4. (...) a direção não tem nada, nada a ver com a colocação dos professores, que é realmente uma coisa inadmissível e o que não acontece nos países mais desenvolvidos.

D2.4A3.1. (...) e ao mesmo tempo é legítimo logicamente, continuamos a ter os processos tradicionais que vem desde o século XIX e não sai daí, portanto acho que ainda estamos muito, muito atrasados nesse processo.

D2.4A4.1. (...) existe da parte da direção a maior simpatia possível o maior acolhimento, procuramos acolher sempre bem os professores e encaminha-los para o mecanismo do delegado de disciplina.

D2.4A5.1. (...) quando os professores chegam à escola já sabem desta escola, que tema a sua matriz própria, já sabem à partida que foram alunos aqui, normalmente, e conhecem já a matriz, ou fizeram estágio cá, e, portanto, já sabem a tal cultura organizacional, [...] os professores que vêm para a escola já têm a socialização,

não são novinhos, não há nenhum que entre pela primeira vez, só se for estagiário, mas estagiários não são professores, (...).

D2.4B1.1. Eu acho que a formação de professores está hoje em dia muito deficiente, [...] no passado nós tirávamos primeiro a formação inicial, era mais longa e muito mais exigente, hoje com o processo de Bolonha resulta em 3 anos a geral, e há cursos em que há uma pequena especialização. O processo de Bolonha tem apenas um mestrado em que os vai especializar, mas penso que na parte de competência científica, penso que deixa muito a desejar para professores que vão dar o ensino secundário principalmente.

D2.4B1.2. (...) depois devia haver um estágio como acontecia no passado, em que ele podia ser colocado na escola, depois havia um acompanhamento entre os professores da escola mais antigos e não como o processo está hoje, no fundo estão na universidade, ainda são alunos, vêm para a escola são novos e, portanto, falta um maior entrosamento uma maior ligação da escola e o estagiário, (...).

D2.4B2.1. (...) baseia-se muito em relatórios, falha por exemplo a componente letiva (a sala de aula), que só vai ser observado uma vez ou duas vezes por ano, ainda por cima já é avisado com antecedência, (...).

D2.4B2.2. (...) devia ser a direção a ter um papel muito mais atuante no sentido da avaliação dos professores, o que parece é que os modelos têm medo da direção. Qualquer organização é o diretor, é o órgão que analisa, que avalia, com a cooperação de grupos de outros elementos, portanto aqui na escola é fundamental que haja uma cooperação.

D2.4B3.1. (...) ainda não conseguimos encontrar um sistema de avaliação que procure ser equilibrado, que procure realmente valorizar o professor, mas valorizar essencialmente no desempenho da sua função na sala de aula, fundamentalmente e não só, na ligação à escola na forma como se envolve, (...).

D2.4B3.2. (...) nós temos alguma dificuldade porque o sistema de avaliação não proporciona a essa interligação entre a organização, a escola, e os recursos humanos.

D2.4C1.1. (...) devia ser um elemento fundamental devia ser um aspeto em que a escola, a organização da escola, devia analisar o sucesso dos alunos e em função disso também devia analisar o desempenho do professor, claro que isso é muito discutível pois existem turmas mais frágeis e aí o professor tem menos resultados (...).

D2.4C1.2. (...) o professor não tem nada a ver com os resultados [...] não entra sequer na avaliação, isso também é desvalorizar um pouco a produtividade do professor, o professor também tem de produzir, se ele só tem negativas, pode ser que a turma seja muito frágil, mas ele tem que basear-se em dados, fazer uma análise exaustiva do que lhe chega às mãos, qual foi o percurso dos alunos, porquê que realmente eles têm esses resultados, o que é que eu fiz para mudar ou para alterar (...).

D2.4C2.1. (...) não há incentivos na estratégia da escola, a escola não pode dar incentivos aos professores, nem monetários nem mesmo de outra forma, (...).

D2.4C2.2. (...) temos que valorizar os professores por outras formas, como acontece nas empresas e, portanto, a carreira devia estar estruturada numa avaliação ponderada, numa avaliação exigente no percurso do professor, da forma como ele atua, e também devia de haver um conjunto de incentivos para o professor realmente sentir que o seu trabalho e o seu empenho é valorizada pela organização.

D2.5A1.1. (...) os recursos humanos têm que ser bem geridos e bem direcionados, no sentido de obter melhores resultados, (...).

D2.5A1.2. (...) tem um caso em que há um aluno está muito bem inserido em todas as disciplinas, há uma disciplina que tem 3, há uma relação professor/aluno que deve ser difícil nessa disciplina, eu não posso mudá-lo, mas o ideal seria muda-lo, mudar de turma para já rapidamente mesmo em qualquer altura de maneira que o aluno pudesse realmente ter sucesso, [...] eu acho que assim podia ser possível haver essa preocupação de gerir os recursos humanos de maneira que pudesse valorizar e beneficiar os alunos, o que é sempre difícil numa organização como a nossa que é muito complexa, burocrática, e a própria organização não permite.

D2.5A2.1. (...) por razões burocráticas, por razões de legislação, é difícil fazer uma gestão equilibrada e racional e com sucesso dos recursos humanos, como já disse não há incentivos, a carreira baseia-se apenas na subida do tempo de serviço, praticamente o tempo de serviço é que conta, (...).

D2.5A2.2. (...) esta turma tem um conjunto de alunos, um conjunto de atributos e competências, é melhor encontrar um conjunto de professores que seja mais adequado a esta turma (...).

D2.5A2.3. (...) o regulamento interno prevê que o diretor pode, mas não obedece rigorosamente à graduação profissional, alocar os recursos conforme as qualidades dos alunos e conforme o tipo de turma. Isto tenho feito e estamos a tentar fazer embora respeitando sempre a graduação profissional por uma questão de justiça e uma questão de imparcialidade, mas quando vejo que há um professor X ou Y que não está adaptado àquele tipo, se calhar por uma questão profissional, ou não lhe apetece, temos feito isso, de uma forma residual e não global. Temos é que começar a fazer isso, que é fundamental.

D2.5A3.1. (...) os bons professores, os professores que se empenham, os professores de qualidade têm um papel fundamental na mudança da aprendizagem, um professor que tenha liderança, que seja competente, próximo e tenha empatia, tudo isso é fundamental para a comunidade dos alunos, por isso um professor frio, rígido, um professor que não compreende as motivações dos jovens de hoje cria problemas de disciplina e, portanto, a gestão da sala de aula tem de ser muito inteligente, (...).

D2.5B1.1. (...) um professor tem que ser líder, uma qualidade fundamental, tem que ser próximo dos alunos, tem que ser justo, tem que ser competente, tem que saber gerir a disciplina, o processo de ensino de aprendizagem, portanto todo um conjunto de qualidades que é fundamental, [...] as qualidades humanas, uma pessoa próxima dos alunos, tem que ser uma pessoa amiga dos alunos e que tenha a tal empatia, uma pessoa que realmente se preocupe com os alunos, tem que ser competente, a competência é fundamental.

D2.5B2.1. (...) se ele tem essas qualidades ele vai induzir os alunos numa forma de ser e de estar de os cativar, de os envolver, e na envolvimento logicamente está a eficiência, se os recursos humanos não são envolvidos, não tem envolvimento não estão sensibilizados um determinado objetivo, que é a qualidade e o sucesso dos alunos (...).

D2.5B3.1. (...) um professor motivado é meio caminho andado para incutir nos alunos o gosto pela disciplina, portanto se estou desmotivado, se chega à sala de aula e não tem motivação logicamente os alunos não podem ser motivados, (...).

D2.5B3.2. (...) o mesmo acontece com os alunos, quando estão desmotivados o professor se sentirá igualmente incomodado, há que haver uma motivação recíproca, uma motivação dos alunos e motivação do professor, e essa motivação logicamente está relacionado com diversos fatores nomeadamente a valorização pessoal, a valorização material do professor, os vencimentos, as condições da sala de aula, a forma como a escola funciona, o envolvimento da escola, a sua aceitação na escola, sentir a escola como se fosse pertença, o sentido de pertença (...).

D2.5B4.1. (...) são pessoas diferentes, não são todos iguais, eu tenho essa perceção, nem todos são iguais e nem todos têm a mesma forma de ser e de estar, mas podem ter a mesma eficiência se forem realmente motivados se forem compreendidos pelo diretor e pela direção.

D2.5B4.2. (...) os recursos humanos sentindo que são valorizados, protegidos, com o tal sentido de pertença, logicamente que essa gestão terá um papel fundamental na eficiência do professor.

D2.5B5.1. (...) tenho feito um esforço no sentido de valorizar os professores, ser realmente amigo, ser preocupado com os professores no sentido também que eles sintam que a escola lhes pertence, e que a direção também os apoia. Portanto, temos de estar aqui numa visão de cooperação (...).

D2.5C1.1. (...) não temos grandes formas de estimular, podemos direcioná-los para determinadas funções, que é uma forma de valorizar sabendo que estão a ser encaminhados e estão a ser valorizados, mas noutra parte infelizmente na questão de carreiras e vencimentos não pode interferir, (...).

D2.5C2.1. (...) a valorização material também não tem, portanto, os vencimentos, as carreiras, não dependem apenas da Região, tem de começar a nível nacional, (...).

D2.5C2.2. (...) criar condições de melhor acesso à profissão, melhor realização da profissão nomeadamente em relação aos concursos, criando condições mais justas e ao mesmo tempo também criando condições no sentido de valorizar a sua formação profissional, através de formações que infelizmente não tem acontecido, (...).

D2.5C2.3. (...) um professor é obrigado a ter formação, mas não pode deixar de dar as aulas, o que cria aqui um certo desfasamento. [...] há aqui uma contradição, queremos mais e melhor formação, mas ao mesmo tempo dificulta-se o acesso a essa formação, (...).

D2.6A1.1. Eu nunca fui muito adepto das novas oportunidades como estava equacionada e a ser implementada [...] havia aqui uma certa situação de facilitismo que até prejudicava e não estimulava os jovens que tinham o seu percurso normal e com esforço, (...).

D2.6A1.2. (...) devido à nossa matriz que é o ensino superior [...] temos 90% para o ensino superior e apenas 10% para profissionais e para CEFS que é uma alternativa que nós damos aos alunos.

D2.6B1.1. Todos nós temos um menu, mas devemos diversificar os menus porque como disse sou adepto desde muito cedo de diversificar os elementos [...] estamos a discriminar, há alunos que têm uma maior predisposição para determinado curso, outros mais para a parte teórica, outros para a parte prática ou para outras atividades, portanto ao coloca-los todos no mesmo patamar estamos a discriminar (...).

D2.6B2.1. (...) internamente a escola tem um papel fundamental na gestão, no sentido de estimular os professores para novas experiências, novas oportunidades e inovações (...).

D2.6B2.2. (...) tenho tentado ver se conseguia arranjar um núcleo onde realmente se pudesse incentivar a inovação e ao mesmo tempo dar conhecimento daquilo que se está a passar na escola, na parte micro que é a sala de aula. Há experiências interessantes e deviam ser realmente conhecidas e participadas.

D2.6B3.1. Região da Madeira tem apenas uma pequena abertura nos conteúdos, mas naquelas disciplinas nomeadamente a história, a geografia, disciplinas que são mais ligadas à componente regional, porque de resto também é complicado porque como existe o sistema de exames, e hoje em dia as provas de aferição, logicamente os conteúdos devem ser os mesmos.

D2.6B4.1. (...) em relação aos recursos humanos penso que não houve grandes alterações substanciais, o país continua com problemas de sucesso dos alunos, problemas de integração e temos muitos recursos humanos altamente capacitados e valorizados e estão no desemprego, [...] na medida que houve uma diminuição demográfica, (...).

D2.6C1.1. Logicamente que hoje as escolas têm já um site, já comunicam mais com o exterior, têm a imprensa, hoje temos essa preocupação de não estarmos fechados sobre nós próprios, não somos uma redoma de vidro, a escola é que tem de estar aberta ao exterior, dar a ideia do que se passa na sua escola, (...).

D2.6C1.2. (...) os pais não podem estar longe, porque a escola sem o apoio dos pais tem mais dificuldades em exercer a sua função (...).

D2.6C1.3. (...) a escola tem que estar aberta ao exterior para que os pais e a sociedade civil percecionem a escola de uma forma diferente, que a escola é fundamental e hoje na região penso que a opinião pública tem uma boa perceção das escolas, (...).

D2.6C2.1. (...) nós diretores temos que também dar a perceção aos responsáveis que a escola é um legado fundamental e tem que ter boas condições para quem está cá a exercer a sua função com dignidade e excelência, portanto essa relação tem que ser recíproca, não basta os jornais dizer que o ensino e que a escola é um espaço fundamental, que há paixão pela educação, mas na prática tem que haver uma corelação entre aquilo que se diz e aquilo que se faz e, portanto, nem sempre isso acontece, (...).

D2.6C2.2. (...) para termos realmente uma escola, temos que valorizar os professores, temos que valorizar os funcionários, temos que ter condições materiais excelentes, temos que motivar os alunos, motivar os professores, portanto há aqui um conjunto de variáveis que têm de ser todas confluentes de maneira a que a escola seja uma referência, (...).

D2.6C3.1. (...) agentes económicos valorizam a escola, mas penso que tem essa ressalva, essa desconfiança que exatamente a escola tem vida muito teórica e que depois o mundo de trabalho não se compadece com a teoria. No trabalho há uma coisa muito mais real, prática, portanto tem que haver uma confluência e um equilíbrio entre estas duas componentes.

D2.6C4.1. (...) todas as escolas, associações de pais, associação de sindicatos são muito importantes porque no fundo, repare, cada uma delas procura uma forma compartimentada de defender os interesses das pessoas envolvidas. [...] tudo isto tem que ser bem harmonizado, tem que haver uma organização dos interesses de maneira que todos eles tenham como tema fundamental o aluno, é ele que temos que salvaguardar (...).

D2.6D1.1. (...) temos tido aqui aspetos positivos, a proximidade que existe entre os governantes, a tutela e as escolas, é muito importante ter essa proximidade, nós temos problemas que facilmente comunicamos e tentamos resolver, (...).

D2.6D1.2. (...) nós procuramos valorizar a autonomia para resolver aquilo que mais que ninguém conhecemos, e, portanto, a distância não resolve, a proximidade resolve mais facilmente, (...).

3.7. PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO D3

D3.3A1.1. Ligada à cultura organizacional existem claramente os valores, a missão e a visão da organização. Tudo isto faz parte de um bolo comum. A gestão de recursos humanos forçosamente tem de ser canalizada tendo em conta os valores da organização.

D3.3A1.2. Por exemplo, a responsabilidade, a ética profissional (falando dos nossos), tudo isto tem de ser sintetizado em termos da gestão de recursos humanos, orientada sempre de acordo com a cultura organizacional da própria instituição.

D3.3A2.1. A cultura organizacional, quem a cria são as pessoas, não é uma coisa abstrata que existe num texto muito bonito.

D3.3B1.1. A nossa situação, como expliquei, é uma situação sui generis, em que os processos de gestão estão claramente identificados, com fluxos de trabalho, com instruções de trabalho, estando claramente definido quem faz o quê e como é que faz, por forma a minimizar os conflitos entre o trabalho dos docentes, propriamente dito, e o trabalho de suporte organizacional, na parte da gestão de recursos humanos, na parte administrativa e na parte financeira.

D3.3C1.1. Esta instituição tem uma coisa que se chama as matrizes de competência, em que é definido o perfil da função, que competências é necessário ter para ocupar aquele posto de trabalho. Depois fazemos um paralelismo com as competências reais da pessoa que ocupa esse posto de trabalho, do gap de competências que existem saem as necessidades de formação para esse colaborador. (...), e são trabalhadas anualmente estas matrizes. Por forma a termos a fotografia da situação real para o exercício daquela função.

D3.4A1.1. O processo dos professores normais, da Secretaria de Educação, é igual ao do Ministério, e claramente conhecer o perfil da função a concurso, é muito avaliação curricular e muito pouco as questões relacionais ou outras. Assim características especificam imiscuem-se nas características pré-definidas no grupo de recrutamento para o desempenho da função.

D3.4A1.2. Outra coisa é para os formadores, que também são professores, mas assumem a função de formadores. Aí sim, nós vamos mais à descrição da função do formador. Não basta ser um licenciado em engenharia mecânica, por exemplo, para ser formador da área da mecânica, é preciso ter mais coisas para além disso. Isso aparece descrito nos avisos de recrutamento.

D3.4A4.1. (...) se estivermos a falar do pessoal docente, são acolhidos diretamente pela adjunta na área pedagógica e depois temos sempre uma reunião geral com os professores. Depois há reuniões intercalares entre os professores e os coordenadores do módulo.

D3.4A5.1. A ligação dos professores é feita, [...] através das boas instalações que fornecemos aos professores, temos uma sala de professores magnífica, talvez das melhores que há aqui na região, onde eles podem conviver.

D3.4A5.2. (...) a formação profissional pelas suas características próprias, tem de haver muito trabalho de equipa, tem que haver muita ligação dentro do corpo docente. Pelo que a socialização acaba por ser uma coisa que faz parte do nosso funcionar normal.

D3.4B1.1. Aqueles professores que procuram a formação ao longo da vida, e que vão fazendo as formações não só pensando nos créditos que possam ter por causa da avaliação de desempenho, mas sobretudo por causa da melhoria de competências que vão ter advindas das formações que fazem, aí sim já se vê uma melhoria do desempenho da escola.

D3.4B2.1. (...) nós trabalhamos por ano económico, e a avaliação dos professores é por ano letivo. Nem sempre são muito coerentes porque temos de pegar nos objetivos estratégicos da instituição que é para um ano civil e temos que transformar esses objetivos estratégicos em objetivos que são partilhados em dois anos letivos. É um trabalho difícil, não há coerência automática, têm de ser trabalhados no sentido de transformar os objetivos estratégicos em objetivos para ano letivo, o que nem sempre é fácil.

D3.4C1.1. Neste momento este é um problema grave da função pública. O que é o desenvolvimento da carreira? Podermos ascender ao escalão superior? Está tudo congelado.

D3.4C3.1. Não, na administração pública infelizmente não. Tentou-se com o SIADAP, mas não resultou.

D3.5A1.1. Se pensarmos numa gestão de recursos humanos também numa parte de motivação aí sim. Porque professores motivados vão trabalhar melhor com os seus alunos.

D3.5A1.2. Se falarmos numa gestão de recursos humanos que em muitos organismos públicos está associada, que é uma gestão administrativa dos recursos humanos, em que faz a gestão do registo biográfico do professor e dos salários, não tem ligação direta.

D3.5A2.1. A questão do material pedagógico já não está tão relacionada com a gestão de recursos humanos, mas mais com a questão de planeamento da própria organização.

D3.5A3.1. Dependendo do corpo docente que nós temos, dependendo das características do corpo docente que nós temos, podemos inovar em termos de técnicas pedagógicas, ou apresentar projetos diferentes. Depende muito das pessoas que temos à nossa frente, e isso claramente tem a ver com a própria gestão.

D3.5B1.1. Um bom professor, eficiente, é aquele que para além de dominar os conhecimentos científicos, tem também uma componente humana que lhe permite interagir com os alunos, se transpondo um pouco para a sua realidade.

D3.5B2.1. Se for só competência científica existe relação quanto baste. Posso ser muito competente cientificamente, mas não tenho as outras competências sociais, pelo que não vou ser um bom professor.

D3.5B3.1. A motivação e satisfação de um professor não está só relacionado com fatores intrínsecos, mas também com os fatores que estão no meio ambiente, as condições que a própria escola lhe dá, o seu processo de carreira. Não é só uma questão de auto motivação relacionada com a sua eficiência.

D3.5B5.1. Para mim, as características dos líderes têm influencia no desempenho de qualquer organização, seja uma escola ou uma empresa.

D3.5C1.1. (...) gestão de carreira dos docentes não depende das escolas, depende da Secretaria de Educação, a gestão da escola só pode intervir em pontos muito precisos, tais como facilitando a ida a formações, incrementando a participação em programas europeus, como o Erasmus+. [...] nas questões mais operacionais que possam contribuir para uma maior valorização dos próprios.

D3.5C2.1. Claramente pelo desbloquear das carreiras, que é o aspeto principal. Não quer isto dizer que toda a gente teria direito à progressão de 4 em 4 anos, mas estar aberta esta via de possibilidade, baseado no mérito e no desempenho.

D3.5C2.2. (...) é muito importante os encontros de docentes, haver momentos em que as pessoas da mesma classe, encontram-se ou trocam ideias, quer sejam conselhos diretivos, quer sejam docentes em termos gerais, e isso pode ser pela criação de vários momentos em que as pessoas se encontram, como em seminário, etc.

D3.6A1.1. Ser um professor num centro novas oportunidades (agora centro qualifica, que é a nova designação) e ser professor num modelo normal de ensino, é completamente diferente. A visão da situação é outra. Num centro qualifica nós vemos aquilo que a pessoa tem e tentamos tirar, puxar cá para fora. Enquanto numa situação de sala normal é o contrário, o professor vai transmitir saber.

D3.6A1.2. (...) é muito difícil para os professores no início dos processos conseguir fazer esta transição, eu estou aqui para ensinar ou eu estou aqui para desocultar conhecimentos.

D3.6A1.3. (...) a gestão de recursos humanos é muito importante, mais na formação de equipas dos docentes que vão trabalhar nestes centros, pois a postura tem de mudar.

D3.6A2.1. Muito importante é a estabilidade das equipas. Pelo que já falamos sobre as especificidades do que é ser um professor num centro qualifica, é muito importante mantermos uma equipa coesa e permanente. [...] Claramente a gestão de recursos humanos é muito importante para o sucesso deste programa.

D3.6B2.1. O papel da gestão da escola, é claramente, nesta altura, um papel de facilitador, isto é, permitindo ao corpo docente desenvolver as suas capacidades, desenvolver novos projetos, etc. aqui não é um papel orientador, mas um papel mais facilitador.

D3.6B3.1. Na área da formação em relação aos conteúdos há muito a fazer, porque normalmente o que nós temos são objetivos pedagógicos e resultados da aprendizagem, depois os conteúdos cabe a cada formador desenvolvê-los.

D3.6B4.1. Um aluno que escolhe o ensino regular, não tem o mesmo perfil nem tem as mesmas necessidades do que um aluno que escolhe o ensino profissional.

D3.6B4.2. (...) é muito importante que haja formação específica para estes docentes que trabalham nestas modalidades de formação diferentes, como sejam os cursos profissionais e os cursos de aprendizagem.

D3.6C1.1. Apesar de isto ser uma escola, as escolas são organizações, e têm como seu principal objetivo a satisfação dos seus clientes. Sejam eles os alunos que estão cá dentro, sejam os pais dos alunos, sejam eles as empresas que procuram os jovens que saem da formação profissional.

D3.6C2.1. Tudo aquilo que fazemos em termos do instituto está sempre ligado a objetivos estratégicos, a objetivos operacionais, que são sempre medidos, que têm uma medida associada. Esses resultados fazemos chegar à tutela, é a forma que nós temos de comunicar.

D3.6C3.1. (...) aqui na escola nomeadamente através do conselho da comunidade educativa temos os representantes dessas instituições, mas para além disso, lá está o medir e o avaliar constantemente, nós temos um inquérito da satisfação das empresas que trabalham connosco, que recebem os nossos formandos, com diversos itens, por exemplo, se consideram que os conhecimentos adquiridos no centro de formação, vai ao encontro do que eles precisam nas empresas, se a forma como operacionalizamos a formação em contexto de trabalho é a mais adequado. Assim há sempre uma ligação direta entre o instituto, aqui uma escola profissional, com o tecido empresarial.

D3.6C4.1. Os órgãos existem. Existe o conselho da comunidade educativa, existe o conselho regional de educação. Formalmente eles existem, mas só funcionam se as pessoas que estiverem nesses órgãos derem vida aos órgãos. Há escolas em que os órgãos funcionam e há outras escolas em que os órgãos não funcionam tão bem, mas isso tem claramente a ver com as pessoas que os compõem.

D3.6D1.1. Tem sido muito importante esta questão da autonomia regional porque, entretanto, nós podemos nos dar ao luxo de observar o que é feito a nível nacional e depois adaptar à nossa realidade. [...]. Nós aproveitamos o que de bom se faz em Portugal continental e criamos algumas nuances que têm a ver com a nossa condição de Região Autónoma. Aí claramente é uma mais valia para os processos.

D3.7A1.1. As políticas públicas são traçadas por pessoas, as políticas públicas não surgem do nada. Os próprios decisores políticos são pessoas e como pessoas podem ser influenciados por vários meios. Portanto cabe a nós, atores principais neste processo exercermos a nossa influência perante os decisores políticos, pois eles não estão sozinhos lá nas cúpulas.

3.8. PROFESSOR T1

T1.3A2.1. Isto depende da área em que se está à vontade. Quando fazemos os horários temos isto em atenção, mas em última instância é a direção que define os horários, eles têm a hipótese de se intrometer nisso, embora se peça com o pensamento de quem está mais adequado a uma disciplina.

T1.3A2.2. (...) uma pessoa diz que quer continuar, uma pessoa que está com vontade de dar, é melhor do que uma que diz, e fogo calhou-me um profissional. A diferença começa toda aí. Antes de entrar dentro da sala de aula já mudou todo o desempenho da turma já mudou aí.

T1.3B1.1. Também aconteceu uma colega dizer, eu não quero isto, dêem-me isto, recusou um cargo e lá entre o grupo acabamos por nos entender, falando no meu grupo. A nível da escola, quando há estes conflitos, tenta-se usar aquilo que eu aprendi numa formação, o bom senso. Espera-se que o bom senso acabe por resolver.

T1.3C1.1. Isto de colocar as pessoas certas no lugar certo é um pouco aquela história de quem tem boca vai a Roma. Tens de ter boca, dizeres o que queres ou não queres, pois se ficares no teu canto, nunca vão saber que gostas daquilo. Se bem que na interação que temos com os colegas temos um pouco a noção de que as coisas podem ou não podem resultar.

T1.4A1.1. Não, é de informática, ponto. Tanto pode dar TIC's como pode dar as disciplinas mais complicadas de programação. Nós internamente sabemos, mas quando vai para público só sai a disponibilidade de um horário.

T1.4A2.1. (...) é difícil de avaliar com um modelo e um número cada um. Agora tens a avaliação que diz que és muito ativo, ou participaste, e aí és cotado numa interpretação do português. Porque se eu quiser dizer que fiz coisas fantásticas, o meu avaliador pode dizer que não, mas também rubricar tudo e andar. Não se consegue. É difícil de avaliar o desempenho de uma pessoa no total.

T1.4A4.1. Temos sempre aquela reunião inicial de professores, [...] E depois faz-se uma reunião de grupo. Quando um docente novo chega aqui, apresenta-se à direção e acaba por fazer uma visita guiada.

T1.4A5.1. A nível de socialização temos o jantar de natal, temos algumas atividades organizadas cá, e até mesmo algumas atividades ou projetos que cá fazem, os colegas convidam outros colegas para também participarem.

T1.4A5.2. Outra coisa será o bar dos professores, que tem tido várias configurações até se chegar à atual, em que espaço para refeição, para conversar, para relaxar nos sofás.

T1.4B1.1. Para aí 90% das formações que existem na área da informática tem escrito, exceto para o grupo 550. Assim, na nossa formação pós universidade, a nível das formações que existe, acaba por ser deficiente para o meu grupo.

T1.4B1.2. (...) nisto eu tento ser o mais prático possível, não vou fazer uma formação de pinturas vitrais, que não me seja útil. Assim que me apareça alguma coisa que me seja útil eu vou, como foi o caso de uma formação que fiz em impressão 3D, que é uma coisa na qual queremos trabalhar, (...).

T1.4B1.3. O processo de formação poderia estar melhor organizado. Embora a escola tente e a comissão de formação tente promover a formação para todos, às vezes eu sinto que a escola tenta ser o mais abrangente possível, para o desempenho da escola, para as coisas que a escola precisa.

T1.4B3.1. Ninguém gosta de ser avaliado e ninguém gosta de ter má nota. Isto propicia que às vezes as pessoas deem um pouco mais de corda nos sapatos e que façam um pouco mais do que faziam antes, quando era só ter não sei quantas horas de formação e fechou para subir de escalão pelo tempo de serviço. Nessa medida está integrado e obriga as pessoas a pensarem naquilo que fazem.

T1.4B3.2. Esta avaliação deve refletir sobre as coisas que o professor faz, pois ainda há uns que cá vêm porque cá vêm.

T1.4C1.1. Já fui orientador de estágio, sou coordenador, já dinamizei muito aqui na escola, e a nível da carreira, estou no patamar 1.

T1.4C2.1. (...) não há uma harmonia completa, pois os interesses pessoais ainda mexem muito.

T1.4C3.1. Quais recompensas? Pode haver facilidade na escolha de horários.

T1.5A1.1. Nós damos aulas de TIC's ao 7.º e 8.º anos. Se eu colocar uma pessoa que não seja dinâmica, não torne as aulas interessantes, eles ao chegar ao 9.º ano não vão escolher informática como curso. Da mesma forma que se 9.º ano eles tiverem professores que são chatos a dar aulas, mais complicados, ou que não estejam motivados, vão para outra escola no secundário.

T1.5A1.2. Acontece aqui termos uns colegas que são exigentes, se calhar um bocadinho de mais, ou uma exigência em conjunto com um certo distanciamento dos alunos, que faz com que os alunos acabem por transmitir uns aos outros que a coisa não é assim tão boa e os resultados não são assim tão bons, embora sejam resultados positivos se calhar conseguem afugentar os alunos.

T1.5A1.3. Penso que tanto melhor o resultado quanto mais adequado esteja um professor na sua função.

T1.5A1.4. E mesmo que eu avalie um professor, há coisas complicadas, eu não consigo avaliar o seu distanciamento ao aluno, não consigo avaliar a forma como ele interage com o aluno. Consigo avaliar os registos da aula, mas há muita coisa que não consigo avaliar. Ainda posso pensar que o aluno tem sempre a capacidade de avaliar e podia recolher a sua avaliação, mas se eles tiverem a noção do peso que tem a sua avaliação também podem não ser justos.

T1.5A1.5. Os alunos avaliarem não é mal pensado, porque dava-lhes também uma responsabilidade, e dava-lhe um papel mais ativo, pois eles são avaliados em tudo e ninguém lhes pergunta nada. Eles são um saco de porrada ali. O problema é se depois eles também queriam bater.

T1.5A2.1. Eu pelo menos, faço uma proposta de horários, vejo os colegas que tenho, vejo aquilo que os alunos me dão de feedback, porque embora os alunos não avaliem formalmente, nós também conhecemos o que se passa com os colegas através do feedback que os alunos nos dão em conversas de esquina.

T1.5A3.1. Os professores que são atribuídos às turmas, acabam por influenciar tudo. Por exemplo, um bom diretor de turma, faz a diferença nisto. Há pessoas aqui, que sabemos serem bons diretores de turma, e um bom diretor de turma que acompanhe, que tenha aquele conjunto de interações com os alunos e que tente estar sempre presente, isso faz toda a diferença na forma como a turma funciona.

T1.5A3.2. É importante conhecer as turmas para saber a quem se entregam as turmas, e em especial o diretor de turma. Temos colegas que são sempre diretores de turma no 2.º e 3.º ciclo, e por alguma razão temos boa fama nestes ciclos.

T1.5B1.1. Tem de conseguir levar os alunos ao seu rumo. Tem de conseguir transmitir informação e motivar os alunos minimamente para a aprendizagem.

T1.5B2.1. Fazendo a analogia com a medicina. Um médico com excelentes notas, pode não ser o médico mais humano. Da mesma forma que o professor que tenha as melhores notas, possa saber a teoria toda, mas na prática não saber aplicá-la, da mesma forma de uma pessoa que vê as coisas de uma forma não tão matemática, tão linear. Isto pressupondo que a competência é o que ele sabe.

T1.5B3.1. Eu tenho que dar uma coisa que eu gosto. Se eu der uma coisa que eu não gosto de dar, a minha motivação nunca vai ser a mesma.

T1.5B3.2. (...) apesar de eu não gostar de dar TIC's, a melhor experiência que tive foi dar TIC's a uma turma de 5.º ano, porque o meu grau de satisfação ao sair das aulas era uma coisa que não se descreve. Eu tinha alunos que eu acabava uma aula de 5.º ano e faziam fila para me vir dar um beijo. E era num sítio que o pessoal dizia

não ser bom, mas eu fui, gostei e não me chateava de repetir, no Caniçal, há de tudo mas foi uma experiência excelente.

T1.5B4.1. Se a minha gestão for hierárquica, pela regra e não tiver em atenção as sensibilidades das pessoas, eu vou estar a por o pessoal a fazer coisas que não gostam e isto irá se refletir nos resultados.

T1.5B4.2. Lembro-me de um caso de um colega de educação física que eu pensava que era um pouco estranho, mas depois ao ver ao longo do tempo as coisas como decorrem com ele, eu acho fantástico a forma como ele leva as turmas dele desde o 2.º ao 3.º ciclo. Ele gosta de apanhar a turma no 5.º's anos e acompanha-los no crescimento. E se a escola não for sensível a isto, este colega não vai estar motivado para todos os anos mudar de turma ou dar uns anos que não quer.

T1.5B4.3. Um funcionário insatisfeito, nunca vais render tanto como um funcionário que está satisfeito.

T1.5B6.1. Se eu estiver satisfeito, se eu estiver motivado, a minha competência vai melhorar garantidamente.

T1.5C1.1. Eu sinto-me valorizado quando eles reconhecem o meu trabalho, e a forma que eles têm de reconhecer o meu trabalho é manterem-me a dar as disciplinas que eu peço para dar. Penso que começa por aí. E aí se eu estou motivado e se me reconhecem, eu acabo por ter outro desempenho.

T1.5C2.1. Eles é que decidem para onde vão os professores, começa por aí. E como é que eles decidem? Pelas competências, pelos anos de serviço. Por aquelas formas matemáticas que são só números.

T1.5C2.2. (...) as escolas deviam ter uma forma de transmitir mais as coisas, as necessidades que as direções das escolas têm, em que podiam dizer que perderam um professor que lhe dava um jeito, porque ele demonstrou as capacidades para fazer determinada tarefa, e faz uma falta grande à escola.

T1.5C2.3. Se houvesse um mecanismo em que a Secretaria e as Direções Regionais pudessem afetar as pessoas por aquilo que a escola transmite, seria bom a escola ter um peso maior na fórmula que coloca os professores.

T1.6A2.1. Teria de escolher por um perfil mais relacional, de proximidade com essa faixa etária.

T1.6A2.2. A atitude de ser professor e pensar que por isso é superior, é melhor dar aulas a miúdos do que a pessoas adultas, porque vai-se gerar mais conflitos.

T1.6B1.1. (...) as pessoas que estão dando os profissionais só reclamam de uma coisa, que é a burocracia que isto envolve. Há pessoas que dizem que gostam de dar os profissionais, mas depois toda aquela papelada que têm de preencher, desmotiva. Os cursos parecem mais atrativos para os alunos, mas para o professor sobressai o aumento da burocracia.

T1.6B3.1. Nos profissionais pode ser. [...] temos margem na forma como é organizado o curso. A seleção destes módulos até permite vocacionar o curso para uma área ou outra área, dá uma certa flexibilidade, não fica tão rígido.

T1.6C1.1. Eu posso fazer um trabalho fantástico aqui na escola, mas se não divulgo, fica aqui, perde-se um pouco, as pessoas não têm noção.

T1.6C2.1. É bom é que aquilo em que eu trabalho se consiga refletir nos números, e normalmente consegue-se.

T1.6C3.1. Os agentes económicos só têm maior perceção pela interação que têm com os alunos dos cursos profissionais.

T1.6C4.1. No fundo tem de haver uma boa comunicação entre todos, para refletir no que está bom e podemos tentar melhorar, e no que não está tão bom e nós também podemos tentar melhorar.

T1.6D1.1. O Regional em si é uma coisa próxima, não é uma coisa muito distante, nesta medida é mais um facilitador do que um obstáculo.

T1.7A1.1. Se o meu local me facilitar a forma como eu trabalho, acho que o meu desempenho também vai ser melhor.

3.9. PROFESSOR T2

T2.3A1.1. O problema é que estas crenças não são sempre necessariamente comuns, mas têm influência.

T2.3A1.2. As nossas crenças, aquilo que acreditamos que funciona melhor tem influência sobre as escolhas que nós depois fazemos para organizar o trabalho da escola. Nós sabemos que há professores com uma personalidade mais forte que consegue lidar melhor com alunos com determinadas características. E essa crença faz com que se vá tentar escolher, dentro do possível, professores mais com esse perfil para lidar com essas situações. É claro que nem sempre isso acontece, pois existem questões como a conveniência de serviço que acabam por contornar isso.

T2.3A2.1. (...) podem verificar que certos processos que estão a utilizar podem não estar a funcionar, e em função disso concluir que se pensava que aquele era o melhor método, que estes professores iam ser os mais adequados para trabalhar em determinadas situações, com clubes, com projetos, ou até com determinado tipo de alunos, mas provaram na prática que não são as pessoas mais adequadas, (...).

T2.3A2.2. (...) as direções das escolas têm um problema que é ao tomarem determinadas decisões podem criar impopularidade, e têm consciência disso.

T2.3C1.1. Quando um profissional já está há algum tempo na escola, tem a ver com a experiência que já tiveram anteriormente com aquele profissional. Este profissional não costuma faltar, com este profissional sabemos que não existem problemas disciplinares. Sabemos que cumpre os programas. Sabemos que os resultados dos alunos dele quando vão a exame são deste tipo. E em função disto é que sabemos que perante esta experiência é que os conselhos executivos têm a possibilidade de tentar encaminhar as tarefas mais para uns professores do que outros, ou seja, de um modo geral não tenho a noção que funciona por um currículo da pessoa. É mais pela experiência que já têm em relação ao trabalho com aquele profissional.

T2.4A1.1. A única coisa que se fica a saber quando ocorre o concurso é que as pessoas que reúnem um determinado perfil profissional podem concorrer aquela função. Mas não qualquer indicação do perfil de professor que se deseja X, Y ou Z. É uma grande limitação e os concursos são neste aspeto neutros, ou seja, qualquer pessoa que tenha a licenciatura e X anos de serviço é ordenado e não há qualquer tipo de limitação.

T2.4A1.2. (...) nem sequer é feita uma entrevista aos professores, embora eu reconheça que os processos de entrevista possam originar depois favores e etc., isto é, desvirtuar os processos de concurso, (...).

T2.4A1.3. (...) os processos de entrevista, têm algumas vantagens que é tentar perceber mais ou menos se as pessoas são mais ou menos adequadas para uma função que iam desempenhar na escola X, Y ou Z. Até porque as pessoas vão ser colocadas perante uma necessidade para um determinado tipo de turmas ou necessidades.

T2.4A2.1. Ou seja, um professor com um currículo invejável, que tenha desempenhado funções interessantes, está exatamente na mesma posição da pessoa que tenha exercido apenas as suas funções de forma simples sem ter feito nada de extra em termos do seu trabalho. Mesmo o modelo de avaliação atual, que basicamente também está parado, acaba por não beneficiar as pessoas que apresentem trabalho para além do que foi exigido. Podem ter experiências muito interessantes dentro das escolas, podem ter muito trabalho voluntário feito, mas são colocados da mesma forma que alguém que tenha exatamente o mesmo tempo de serviço e a mesma classificação.

T2.4A3.1. Os critérios essenciais devem ter para aí uns quarenta anos. Ele de facto seleciona as pessoas, mas se seleciona necessariamente pelos seus méritos aí não. Aí será um instrumento legitimador dos processos tradicionais que já existiam para selecionar as pessoas.

T2.4A4.1. (...) no nosso grupo disciplinar, começamos a fazer uma pequena receção aos nossos colegas e o delegado tentava ir mostrar os cantos à casa, explicar os procedimentos, fazer uma visita guiada, para acolher um pouco as pessoas que chegavam ali, caíam de paraquedas. Quando cheguei aqui à escola o processo habitual era, “agora vais conhecendo e pronto”.

T2.4A4.2. Existe a noção de não deixar as pessoas que chegam desorientadas, mas ainda fica aquém daquilo que seria o ideal, das pessoas se integrarem bem, de fazerem uma transição de uma instituição para a outra.

T2.4A5.1. Apesar de tudo isto permite um certo contacto de grupos completamente diferentes, pois caso contrário há uma tendência de cada grupo se fechar como se fosse um clube. Este contacto entre os vários grupos permite ter uma perspetiva diferente dos outros elementos e predispõe um pouco melhor para no contacto do dia a dia ter uma imagem diferente da pessoa, o que acaba por ajudar nesse sentido.

T2.4B1.1. Uma parte das formações realizadas permitem que haja um melhor desempenho dos professores. Melhoram as suas qualidades, quer na preparação das aulas, quer noutras. E nessa medida toda a escola no seu todo vai beneficiar. Mas algumas das formações são limitadas nesse aspeto. Podem influenciar um pouco no desenvolvimento individual daquele docente, mas não vão melhorar necessariamente o desempenho dele, por exemplo com os alunos, e nesse sentido não vão permitir que toda a escola, no seu conjunto, beneficie.

T2.4B2.1. Neste momento conheço um pouco o modelo de avaliação de desempenho docente, embora ele na prática esteja semimorto e não tenho ainda a capacidade de ver a relação entre ambos. Até que ponto estão interligados? Eles têm alguns aspetos comuns, centram-se ambos muito no desempenho dos alunos, ou seja, nessa medida existe alguma coerência. Os modelos de avaliação da escola, embora não se centrem só nos resultados dos alunos, falam também deles. E o modelo de avaliação de desempenho do professor, também está muito baseado nos resultados dos alunos desse professor.

T2.4C1.1. Na minha opinião, ao ser previsto um sistema de quotas, para a progressão torna-se muito difícil que haja uma harmonização com os resultados. O sistema de quotas desvirtua todo o sistema, não permitindo que em determinados grupos existam mais elementos de boa qualidade e noutros grupos menos elementos com boas qualidades.

T2.4C1.2. (...) a comparação dos resultados é ela também complexa. É muito diferente trabalhar com resultados, se dois professores trabalham em universos completamente diferentes. Portanto esta comparação que teoricamente deveria estar harmonizada, na prática não me parece, porque estamos a comparar muitas vezes universos muito diferentes. [...]. Que dados estamos a comparar? Avaliações internas, externas, obtidas pelos alunos. [...] existem também parcelas para a formação obtida pelo docente, que também é importante. Não sei se existe esta harmonização nem se ela é muito possível, talvez parcialmente seja, mas totalmente é difícil.

T2.4C2.1. Digamos que há um caminho que está apontado que é essencialmente a tentativa de melhorar resultados, reduzir o número de reprovações, reduzir o número de desistência de alunos. Isso reflete-se na minha opinião na avaliação docente, pelo menos a que é feita neste momento, e a própria escola aponta os recursos nesse sentido. Liberta, dentro da sua disponibilidade, mais tempo para a sala de estudo, para atingir esse objetivo. A harmonia não é total, mas existem caminhos comuns.

T2.4C3.1. Não existe grande maneira de num modo geral, a escola promover os seus melhores profissionais. Não pode, mesmo que indiretamente, atribuir-lhe mais dias de férias, por exemplo, de um modo geral acaba por respeitar a ordenação dos grupos e mesmo que uma pessoa que está mais atrás pretenda ficar com turmas de um determinado perfil, normalmente vai respeitar mais ou menos a ordem dentro dos grupos, com algumas exceções, como eu disse.

T2.4C3.2. Mas as exceções são mais pela negativa, é como uma cláusula de salvaguarda, quando os profissionais são fracos, a baixo da média, são um pouco “despromovidos”, mas se o profissional com poucos anos de serviço for excepcional, de um modo geral não é compensado em termos do trabalho que vai ter. Normalmente estes bons profissionais acabam é por ficar com mais trabalho em cima.

T2.5A1.1. A escolha de elementos permite que depois os alunos que de facto se dirijam para determinadas áreas, sejam cursos gerais ou profissionais, façam a sua escolha, ou também o contrário, sabendo que certos elementos vão lá estar, não ir para esses cursos.

T2.5A1.2. Assim o problema que se colocava era, esta pessoa tem experiencia, os alunos têm confiança nesta pessoa, e de repente vamos perder estas pessoas que têm os conhecimentos nesta área e que conseguem lidar bem com esta área.

T2.5A2.1. (...) o facto de existirem profissionais de determinada área, pode facilitar, no caso de material físico, a aquisição, ou não, e até a existência de determinadas áreas na escola. [...]. Existe assim uma relação entre os profissionais que temos e os recursos que vamos poder utilizar.

T2.5A3.1. (...) o professor “certo” (adequado) para trabalhar com um determinado perfil de alunos, depois vai condicionar muito se os alunos vão ter alguma possibilidade de progredir numa determinada área ou não.

T2.5B1.1. O facto de ser eficiente ou não vai estar muito relacionado os cargos ou as turmas com que vai trabalhar. Eu posso ser muito eficiente com a turma 10.º 1 e pouco eficiente com a turma 10.º 2 porque elas apresentam alunos completamente diferentes.

T2.5B1.2. (...) tem de haver qualidade científica, algum rigor, deve ter também empatia com os alunos que trabalha, deve transparecer uma imagem de honestidade no trabalho, como pontual e assíduo para poder exigir à outra parte o mesmo.

T2.5B2.1. (...) ele pode ter competência genéricas bastante interessantes, mas basta-lhe que lhe falhe com uma característica, não consegue a empatia com o grupo de trabalho e a eficiência fica logo comprometida.

T2.5B2.2. Eu entendo que existe alguma relação entre a competência que a pessoa tem e a sua eficiência, mas aquilo que se entende por competência não é só uma competência de rigor científico, esta competência tem de ser entendida de uma forma mais alargada. Tem até de incluir uma competência nos termos das relações humanas.

T2.5B3.1. (...) a pessoa de um modo geral tem aquele entusiasmo de se levantar todos os dias e vir trabalhar com os alunos, ou não tem. Essa automotivação está muito relacionada com a eficiência.

T2.5B3.2. Na realidade, eu acredito pouco, ao contrário de outras pessoas que seja a motivação externa, salário, férias, que tenham grande relação com a eficiência, e não acredito muito que a melhoria de condições monetárias fosse melhorar necessariamente a eficiência.

T2.5B4.1. O professor pode ser muito eficiente num determinado tipo de tarefas, ou com um determinado tipo de turmas e pouco eficiente com outras e, portanto, um tipo de gestão mais atenta e interventiva, que está atenta e verifica que um individuo tem certas características e é assim melhor para trabalhar com certas pessoas, e consegue convencer essa pessoa a trabalhar naquela área vai fazer com que essa pessoa apresente determinada eficiência.

T2.5B4.2. É claro que uma direção mais diretiva, mais impositiva, muitas das vezes não é popular, e isso muitas das vezes condiciona um pedaço as decisões.

T2.5B5.1. A liderança interventiva, embora com frequência nas escolas seja um pedaço impopular, porque não respeita determinados direitos adquiridos, pode e tem com frequência vantagens.

T2.5B5.2. Como já disse, isto não é muito popular, mas parece-me que os conselhos executivos começam a ter um pedaço mais de consciência que têm mesmo de intervir.

T2.5C1.1. Nós por exemplo, tivemos a redução salarial, há vários anos e por vários anos consecutivos. Eu não tenho estado a me esforçar menos agora do que antes, os meus alunos não saem mais fracos agora do que antes.

T2.5C1.2. Pequenos gestos que fariam a pessoa sentir-se valorizada. Incentivos monetários são impossíveis, mas há pequenos gestos que ajudaria o professor um pouco melhor de ter tomado a iniciativa de fazer determinadas coisas, que depois permitem que os alunos saem beneficiados.

T2.5C2.1. Porque se de facto os professores tiverem formação mais específica em lidar com determinados problemas, com determinadas dificuldades que habitualmente apresentam, por essa via a qualificação dos cidadãos vai melhorar.

T2.5C2.2. (...) se entender esta valorização em termos monetários, honestamente não tenho opinião que faça grande efeito. Eu não acredito que seja o dinheiro que faça mover a pessoa na profissão, normalmente acho que é o facto de a pessoa gostar daquilo que está a fazer. Os professores que estão a cima da média, fazem o que fazem porque gostam daquilo que fazem, gostam de lidar com os miúdos.

T2.6A1.1. Será bastante importante seleccionar esses professores e acho que aqueles que estarão mais direccionados para isto são aqueles que neste momento já têm uma boa experiência a lidar com a educação de adultos.

T2.6B1.1. No caso específico da nossa escola, temos professores que trabalham quase exclusivamente com cursos profissionais e alguns deles, com um acordo tácito com a direcção e o próprio professor.

T2.6B2.1. (...) uma outra maneira de ajudar a que eles eventualmente sejam implementados pode ser, criar formação nessas áreas, para que os docentes fiquem mais à vontade e disponíveis para poderem aplicar estes processos de ensino.

T2.6B3.1. Com os programas atuais, eu entendo que a margem é nula, ou quase nula.

T2.6B4.1. Parcialmente, continuamos a gerir da mesma forma o que agora é diferente. Acho que existe agora um pouco mais de atenção em relação à necessidade de os professores estarem adequados ao tipo de alunos com que estão a trabalhar.

T2.6B4.2. (...) existe alguma alteração na gestão de recursos humanos, mas em termos gerais, o que continua a suceder na maioria das escolas, é que a gestão de recursos humanos continua a ser nas bases que anteriormente seguiam, ou seja, há um escalonamento dos professores dentro de um grupo e com frequência a posição de cada grupo é que prevalece em relação ao que eventualmente uma direcção de uma escola, que é em última análise é a responsável pela gestão dos recursos humanos, poderia definir.

T2.6C1.1. No entanto existem algumas limitações que têm a ver com o corpo profissional que ali existe. Isto não é um problema específico de uma escola. Existe normalmente uma certa percentagem de elementos que mesmo que a direcção queira escolher os elementos mais adequados, há um conjunto de elementos com os quais é quase impossível trabalhar. E aí existe uma limitação, porque a gestão de recursos humanos não tem a possibilidade de dizer ao fim de um ano que não quer este profissional na minha escola.

T2.6C1.2. No entanto esta perceção de qualidade não surge automaticamente de um dia para o outro. Muitas das vezes nem sequer é muito objetiva, tem a ver com a tradição, particularmente cá, pelo que a qualidade é percecionada pela ideia que as pessoas já têm há 20 anos, e não necessariamente pelos resultados que são apresentados.

T2.6C1.3. (...) a direcção tem de ser um pouco impositiva e tentar que aqueles que pela experiência são melhores a trabalharem em determinadas áreas, trabalhem de facto nessas áreas. Isso ao fim de alguns anos reflete-se na imagem.

T2.6C2.1. Particularmente com a Secretaria Regional de Educação, ou Direcção Regional de Educação, é mostrar a realidade do meio envolvente em que se trabalha, o tipo de alunos em que se trabalha e mediante isso o tipo de resultados que se obtém.

T2.6C2.2. A título de exemplo, há uns anos estava a falar com o nosso presidente da escola, e ele disse-me que em conjunto com a Secretaria de Educação, eles estavam a fazer uma análise de números, e chegaram à conclusão que a nossa escola era a que apresentava maior percentagem de alunos com escalão 1 de ação social escolar. E isto ajuda a explicar melhor os resultados, e resultados que não sendo por aí além, as pessoas começam a ver que os resultados são bem melhores do que seria de esperar.

T2.6C2.3. Ou seja, um marketing que mostre aquilo que de bom é feito pela escola. Temos noção disto e aproveitamos, não é camuflar a realidade, não é dizer que as coisas más são coisas boas, é mostrar os bons resultados e publicitar. Se isto não for feito é quase como a qualidade não existisse, pois ela está lá, aconteceu realmente, mas como não é notícia, não se sabe e não é reconhecida pelas pessoas.

T2.6C3.1. As empresas onde pelo menos os alunos fazem estágios, e atendendo a que o número de empresas não é assim tão grande, acabam por ter uma perceção da formação que nós damos aos nossos alunos, por uma razão simples, que é ter de lidar com eles diretamente.

T2.6C3.2. De resto, para os agentes económicos as escolas são uma coisa que está ali e que se eventualmente me puder dar lucro tem alguma importância, mas de resto não estão preocupadas com a qualidade das escolas.

T2.6C3.3. (...) os cursos CEF e os cursos profissionais alteraram muito a relação que algum tipo de empresas tinha com a escola, isto é uma ausência de relação. Os cursos gerais não dão relação, mas os CEF's e os profissionais dão.

T2.6C3.4. É claro que isto depois implica uma responsabilidade mútua, por um lado enviar para os estágios aqueles elementos que se sabe que vão fazer minimamente boa figura, por outro lado a empresa tem também a responsabilidade de trabalhar minimamente bem com eles.

T2.6C4.1. Os alunos conseguem agora fazer dentro da escola o que anteriormente era impossível. Desporto escolar, etc. Dá-lhes uma gama de opções que anteriormente não existiam. Portanto eu acho que estas ofertas acabam por contribuir para uma maior qualidade do sistema educativo em geral. Os alunos conseguem sair com uma maior riqueza, em relação ao que sucedia anteriormente. Em que existiam praticamente as aulas e acabou, mais nada.

T2.6D1.1. (...) é um facilitador porque em princípio, porque quem conhece melhor a realidade de São Vicente, a realidade do Porto Santo, a realidade do Funchal, e a realidade de algumas partes do Funchal, à partida quem tem maiores conhecimentos é de facto uma autoridade que seja regional, em princípio está mais próxima e em princípio consegue gerir melhor os recursos humanos, de modo a obter determinados resultados das políticas públicas que às vezes também são um bocadinho erráticas.

3.10. ALUNO E FAMÍLIA S1

S1.3A1.1. Muitas vezes o conjunto, o grupo de docentes, não partilha a mesma estrutura de valores, [...] cada pessoa tem a sua, e muitas vezes não combinam umas com as outras.

S1.3A1.2. (...) a gestão de recursos humanos, dentro da cultura organizacional, deve aproveitar tanto as semelhanças como as diferenças para tirar o melhor proveito e eficácia daquele grupo de trabalho.

S1.3A2.1. (...) o processo de seleção dos trabalhadores, dependendo dos critérios e métodos de seleção, isso vai alterar a cultura organizacional.

S1.3B1.1. Há dois professores para aquele tipo de cargo, mas um dos professores tem uma especialidade num setor e outro noutra, assim aquele cargo pode ser mais específico para este setor. Mas esta seleção também pode criar um conflito, assim há que criar uma forma deste professor também trabalhar na sua especialização.

S1.3C1.1. Outra coisa importante é a forma como ele fala, como ele comunica com os seus alunos, e isso devia ser mais avaliado.

S1.3C1.2. Escolher o melhor professor é difícil, porque isso depende de vários fatores. [...]. Ver como o professor comunica com os alunos, ver como ele transmite a matéria, de forma a que os alunos percebam o que está a ser dado.

S1.4A2.1. Este tem mais horas, já trabalhou mais, portanto está em primeiro. Não avalia as aptidões, as competências. Será que o professor que está em primeiro, é melhor que os outros todos, ou será que o que está em último tem mais facilidade de comunicação com o aluno(?), não está lá.

S1.4A3.1. (...) há uma ordem pré-estabelecida que classifica os professores. No meio daqueles professores todos o sistema não seleciona um professor, ele entra em primeiro porque está numa lista que diz que ele é o primeiro.

S1.4A4.1. Se for um novo professor terá uma visita guiada pela escola para conhecer o principal do estabelecimento. Mas quando um professor chega aqui pela primeira vez, que tipo de alunos vai trabalhar, que área se deve especializar mais, ou como é que deve comunicar com os alunos, não penso que essa parte esteja bem desenvolvida.

S1.4A5.1. O tempo dita muita coisa, passado alguns anos o próprio professor comunica mais com os outros professor, conhece melhor o meio onde está envolvido. No caso desta escola, existe abertura a qualquer crítica, qualquer opinião que o professor tenha.

S1.4B1.1. A minha mãe é professora e ela disse-me que no último ano teve uma cadeira em que o professor da universidade dava-lhe a forma como se poderia explicar o que era um plano aos alunos.

S1.4B2.1. Não se avalia a parte mais social, que será o aluno e o professor.

S1.4C1.1. Um professor vai fazendo formações que se refletem na sua carreira e espera subir, apesar de agora estar congelado. Terá uma nota nas formações e depois sobe na carreira. Se são estes resultados eles estão lá, mas se forem os resultados a nível da aula, os resultados que ele tem com os alunos, não está muito relacionado.

S1.5A1.1. Mas também não só, há que medir e avaliar a capacidade que o professor tem de mostrar ao aluno aquela matéria. Não só seguir uma via, só aquele método, mas ter vários métodos de opção para que o aluno consiga entender. Não só por um, mas também por outro, um método alternativo. Assim o professor que mais facilmente rentabilizar os alunos que tem, esse é que devia ser selecionado.

S1.5A1.2. (...) se um professor tem melhores condições de rentabilizar uma turma, esse é que deve ser selecionado. Não é uma escolha aleatória, tendo em conta apenas o tempo ou a experiência que tem.

S1.5A2.1. Se uma escola tiver recursos materiais bons pode ter melhores resultados. Mas precisa ter professores habilitados, bons a rentabilizar esses meios numa melhor formação dos alunos. Por isso a escola deve ter em conta os professores que estão habilitados a lidar com os meios que têm, assim como deve proporcionar formações que permitam que os professores utilizem os recursos que a escola tem, por forma a facilitar o ensino.

S1.5A3.1. O professor é que tem uma comunicação com o aluno. Mas se são os recursos humanos que escolhem o professor, claro que eles também vão estar a escolher qual é a comunicação, qual é o impacto que vai haver no aluno.

S1.5A3.2. O currículo e as práticas pedagógicas também são feitos pelo professor, pelo que uma boa gestão de recursos humanos irá contribuir para umas melhores práticas pedagógicas, (...).

S1.5B1.1. (...) um professor deve ter não só uma maneira de explicar as coisas, de mostrar as coisas, mas sim várias. Todos somos diferentes, mas também somos iguais, e por sermos diferentes, não percebemos todos da mesma maneira. Portanto o professor deve ter um leque de opções para poder explicar ao aluno, o que é que aquilo representa, o que é que aquilo significa.

S1.5B1.2. (...) um professor também tem de ser avaliado no seu nível de motivação ao aluno. Um professor deve ser capaz de motivar os alunos a terem melhor desempenho.

S1.5B2.1. A minha perceção de competência é a área de especialização do professor, a sua formação.

S1.5B2.2. A sua eficiência é para mim, aquilo que ele consegue retirar dos seus alunos.

S1.5B2.3. Nem todos podemos ter a capacidade de comunicar bem, de poder mostrar certas coisas, e às vezes a eficiência e a competência não estão bem de acordo.

S1.5B3.1. Qualquer aluno que chega a uma sala e vê um professor que não está motivado também fica desmotivado. Um professor que chega a uma sala de aula todo motivado, transmite esse empenho aos seus próprios alunos.

S1.5B5.1. Um bom líder tem o seu grupo de trabalho e é aquele que consegue tirar proveito de cada um dos constituintes do seu grupo de trabalho. Se a escola tiver um bom líder, neste caso a sua administração, irá proporcionar ao professor um meio onde ele se sente mais à vontade, e um meio onde ele irá ser melhor rentabilizado.

S1.5C1.1. Nos estudantes, um processo de valorização muito usado são os quadros de honra, o que serviria também para os professores. Ao indicar aquele professor que teve melhores resultados, o que tem melhor eficiência, irá ser um processo que a nível da motivação e da satisfação do professor.

S1.5C2.1. A Secretaria de Educação poderia permitir melhores benefícios para os professores. Aqueles professores que se destacam deviam ter regalias, subsídios, ou outros do género.

S1.6A1.1. (...) a gestão de recursos humanos deve seleccionar aqueles professores que têm uma melhor oratória, conseguem comunicar mais facilmente não só com os jovens, mas também com a população em geral.

S1.6A2.1. A nível de recursos humanos ia escolher aquele professor mais adequado ao programa, tentando colocar a pessoa certa no lugar certo.

S1.6B1.1. Tanto um professor dá um curso como pode dar o outro, como pode dar os dois ao mesmo tempo. [...]. Assim, nos recursos humanos deveria haver uma melhor seleção e recrutamento daqueles professores que estão com melhor interesse e motivação em trabalhar uma área.

S1.6B2.1. Por exemplo na Finlândia, são mais os alunos que escolhem os professores, em vez de ser uma distribuição dos recursos humanos que selecciona determinados professores para aqueles alunos, [...], seriam os

alunos que vivem nove meses dentro de uma sala de aula a escolher o seu professor. Os alunos são aquelas pessoas que têm maior conhecimento sobre o trabalho do professor e saberiam escolher o melhor professor para si.

S1.6B3.1. (...) há professores que especificamente só sabem aquilo e há outros professores que podem pegar naquilo e relacionar os vários conteúdos com outras áreas. Na física há muita coisa de matemática, e um professor de matemática não é obrigado a saber física, mas se relacionar isso facilita ao aluno uma aprendizagem mais geral.

S1.6C1.1. Escolher professores adequados para trabalhar com os alunos irá originar bons resultados, o que deixará a população contente. [...]. Se os alunos tiverem uma boa eficiência, os alunos vão ficar contentes e as suas famílias vão ficar satisfeitas.

S1.6C1.2. O processo de recrutamento e seleção, assim como a avaliação do percurso que esse professor fez na escola é importante, pois vai permitir selecionar aqueles professores que vão ter uma melhor eficiência.

S1.6C2.1. É em vez de fazer só esta avaliação, é necessário avaliar também dentro da sala de aula. Para estarem familiarizados com que tipo de política as próprias escolas estão a utilizar na escolha dos seus professores. Assim podem pensar que tipo de política podem integrar para facilitar a seleção dos melhores professores e também retirar melhores resultados.

S1.6C2.2. Eu estou no parlamento jovem, e há uns anos atrás fui ao parlamento regional e o que se notava deles é que não tinha muito conhecimento da realidade que se vivia na escola, que não me parece muito bom.

S1.6C3.1. As empresas vão ter melhor perceção da escola com a comunicação e parcerias que são criadas, não só com os estágios, mas também com visitas de estudo. Mostra um interesse da escola ao pretender que os seus alunos vejam a realidade.

S1.6C4.1. (...) os sindicatos. Aqui eles defendem os direitos dos professores, e assim um professor que se sente defendido, que tem atrás um sindicato seu, traz uma maior defesa ao professor e ele sente-se mais à vontade.

S1.6C4.2. Associações de professores também é bom porque permita a comunicação entre professores, permite o intercâmbio de ideias, de métodos de ensino e vai permitir que aquele professor tenha um maior leque de forma para explicar.

S1.6C4.3. Um professor que venha para aqui e não esteja muito motivado afeta os alunos que vão tirar piores resultados, mas para isto está a associação de pais por trás para ajudar.

S1.6D1.1. Tem ajudado os professores da região e tem permitido uma fácil comunicação entre Secretarias e escolas. No meu caso, tenho agora uma professora que apresentou gravidez de risco e esta semana já vem um professor para substituir essa professora.

3.11. ALUNO E FAMÍLIA S2

S2.3A1.1. Antigamente as famílias davam maior acompanhamento e maior foco à escola e hoje em dia, na minha opinião, as pessoas acabam por não ter esse foco, e preferem analisar os resultados. Também porque há aqui várias questões profissionais, distâncias, que fazem esse afastamento. Isto condiciona os valores na própria escola.

S2.3A1.2. (...) tem de haver uma articulação entre as partes envolvidas, escola, professores, alunos, pais. Porque isto não é só os professores que pensam a escola. Porque o educar é de toda a gente, o dar o saber, aí é a escola, e cada um tem que ter a sua parte.

S2.3A2.1. (...) a gestão dos recursos humanos poderia ter em atenção alguns pormenores de formação, não só no aspeto do saber transmitir, mas também no saber estar, das outras várias variáveis.

S2.3B1.1. Agora também sabemos cada vez mais que todas as pessoas exigem os seus direitos e cada vez mais fazem valer os seus direitos.

S2.3B1.2. Tanto é que quando se quer implementar uma determinada medida, o divulgar, o implementar, o chegar a informação tem algum condicionalismo, o que pode gerar estes desencontros e estes conflitos.

S2.3B1.3. Costumo dizer que a comunicação é fundamental e se não houver boa comunicação a informação perde-se. A não compreensão numa má comunicação gera conflitos. A comunicação entre as entidades, a gestão da escola, a administração e a escola, é adequada? Penso que seja a mais adequada que se construiu, não sei é se é eficaz como se pensa. A comunicação existe, provavelmente até existe excesso de comunicação.

S2.3C1.1. (...) os contextos são diferentes, os conteúdos, os problemas, as dificuldades são diversas, e o sucesso num determinado projeto, num determinado sítio, não quer dizer que seja sucesso para tudo.

S2.3C1.2. (...) o sucesso daquela escola poderá ter algumas facilidades, que o sucesso desta escola dependa de um maior esforço desta escola, um maior empenho, para que se atinjam os mesmos objetivos.

S2.4A1.1. (...) reduz-se a dois ou três requisitos e pronto. A habilitação é ponto assente, tudo bem. Depois vem o tempo de serviço, que é redutor do percurso feito.

S2.4A2.1. Se vamos falar das experiências temos de falar do tempo de serviço, se bem que o tempo de serviço não simbolize um bom desempenho ou o melhor desempenho.

S2.4A3.1. Avaliam o currículo, e concordo plenamente, mas não se faz uma avaliação de um contexto extraescola e no meio envolvente sobre as experiências e projetos no meio envolvente, para canalizar esse conhecimento, e essas experiências para o meio educacional.

S2.4A4.1. (...) fazem uma integração, acolhem a pessoa, explicam os espaços da casa e as formas de estar nestes espaços e depois segue-se uma boa integração.

S2.4B1.1. (...) temos de compreender que com a mudança curricular, programas, termos, conteúdos, terminologias e outros, muito muda, [...]. Assim é necessário haver formação para acompanhar esta mudança.

S2.4B2.1. Agora há que ter cuidado com a forma como se faz avaliação, pois não pode ser uma avaliação “ad hoc” [...], tem de haver critérios, com regras, e ainda que todos estejam na mesma dificuldade para cumprir os objetivos.

S2.4B3.1. Há que conseguir ver o sucesso de cada um atendendo ao esforço que desenvolveu, ao que lhe foi pedido e o que conseguiu, pois, a medição do resultado final sem o contexto do que aconteceu até aí, pouco vale. As ferramentas têm de estar adequadas e todas as partes têm de saber com que trabalham.

S2.4C1.1. No momento com o congelamento das carreiras nada se reflete na carreira, isto é ponto assente, o que é injusto. Se vamos fazer uma avaliação a cada professor, a cada funcionário, temos de compreender que

quem atinge os objetivos tem de ter um direito, [...]. Agora decididamente os resultados obtidos pelos professores não estão relacionados com a carreira.

S2.4C2.1. O meu raciocínio é que conforme é a exigência dos alunos os professores têm de estar aptos a acompanhar essa exigência. Eu não posso ter um aluno que seja excelente, que tenha uma pesquisa extraescola, e que quando chega à sala de aula e põe um determinado tema em cima da mesa, os professores não tenham capacidade de acompanhar esse raciocínio.

S2.4C2.2. Hoje pede-se um pouco o estilo do processo de Bolonha, é preciso ir à pesquisa e trazer para dentro da sala de aula.

S2.5A1.1. Claro que sim. Se os recursos humanos tiverem conhecimento, formação, informação, mais alternativas, será dado a quem está a receber, várias hipóteses de escolha.

S2.5B1.1. Um líder, uma pessoa que esteja à frente de uma equipa, de um grupo, de uma turma, tem que ter uma postura equilibrada. [...] Não pode só saber, tem que ter conhecimento da turma, e mais, pô-los a trabalhar constantemente.

S2.5B2.1. (...) ensinar requer alguma eficiência, entendendo eficiência como o ter o melhor resultado com o menor esforço ou o menor custo possível.

S2.5B2.2. Também sei que a eficiência não depende só do docente, na questão do ensino também depende de quem está a receber. E quem está a receber não é uma pessoa só, são várias pessoas, o que condiciona um pouco.

S2.5B2.3. A eficiência vai um pouco à competência de ver o que é preciso para atingir os resultados esperados.

S2.5B3.1. A eficiência vai contribuir para a motivação e satisfação. [...]. Vamos atingir a eficiência, primeiro, para ter motivação e satisfação e manter.

S2.5B4.1. (...) não se pode desagregar um do outro, como é óbvio. Há sempre uma ligação entre a gestão e tudo o que rodeia.

S2.5C1.1. Nós estamos a preparar pessoas para os qualificar para entrarem no mundo do trabalho amanhã. Isto tem todo o interesse em que sejam bem formados, e saberem o porquê das coisas, e sentirem a necessidade de saber.

S2.5C2.1. A secretaria da educação é a primeira responsável política pelo sucesso da qualificação dos cidadãos.

S2.6A1.1. Acho que as novas oportunidades devem existir, devem dar um empurrãozinho às pessoas que não tenha habilitação. Agora não se pode é entrar num facilitismo, num fazer por fazer para contabilização, e depois quando se ver o resultado do conhecimento é zero.

S2.6B1.1. Temos que ser realistas, se nós investimos na formação destas pessoas, estas pessoas têm que dar um retorno à sociedade. E para haver esse retorno, tem que ser possível que o conhecimento que adquirem entre no mundo laboral, nas empresas. Porque só assim é que se consegue ter desenvolvimento, e acho que isto não está a acontecer.

S2.6B2.1. Com informação e partilha a escola tem conhecimento das suas dificuldades, e as dificuldades desta escola não quer dizer que sejam as mesmas da Escola de São Vicente ou da Escola do Porto Moniz, da Ribeira Brava ou do Funchal, como é óbvio não será. E temos que partilhar essas dificuldades, não só olhar para os rankings e dizer que tivemos bons resultados nos exames. Claro que isso reflete trabalho, mas não conta a história toda. Para haver melhoria e dinâmica, os erros e as dificuldades têm de ser partilhadas.

S2.6B4.1. (...) o curso X faz-se na Calheta, o curso Y faz-se na Ponta do Sol, o curso A faz-se na Ribeira Brava. [...] agente concorda com isso, mas a nível de transportes, estamos com um défice muito grande de transportes públicos, o que condiciona esta estratégia, mas isso já é extra competência da Secretaria.

S2.6C1.1. (...) temos a partilha de eventos realizados pela escola. E agora com as redes sociais, com os meios de comunicação é relativamente fácil termos essa percepção. [...]. Mas depois pelos resultados, também.

S2.6C2.1. A escola tem esse cuidado e o próprio Secretário e Diretores têm essa atenção, sei que já houve vários momentos em que ele já veio assistir, veio participar, colaborar, e acho que isso é uma mais valia. Para se verificar in loco, o que é que a escola faz, que necessidades a escola tem, (...).

S2.6C4.1. A associação de pais tem um papel importante. Faz sentido existir porque achamos que há que haver um equilíbrio entre a escola, pais e aluno. É este triângulo que é fundamental e cada um tem que fazer a sua parte.

S2.6D1.1. (...) o orçamento tinha contemplado um professor extra e neste momento existe a necessidade de dois. Isto ao sair do âmbito do orçado implica outras decisões e aqui esbarra aqui num obstáculo que compromete a eficiência do professor, do aluno e do resultado final. Se queremos uma eficiência, temos de resolver estes aspetos a montante, para no final termos os resultados.

S2.7A1.1. Voltamos à questão de uma despesa que sai fora de um determinado parâmetro, tem que ter uma autorização das **finanças**, o que é impraticável, é dizer às escolas que não têm capacidade de gestão. Se achamos que a escola não tem essa capacidade, vamos por pessoas que tenham essa capacidade ou formação para isso. Agora não se pode é bloquear um processo por causa de uma aprovação.

S2.7A1.2. Não é fácil gerir estes processos, mas por isso julgo que é importante simplificar, dar orientações, estratégias e depois monitorizar ao longo do tempo. Gostava de ver uma escola com mais autonomia, tanto é que a gestão da escola é autónoma, então orçamento e metas que têm de cumprir era uma questão de monitorizar.

S2.7A1.3. Neste momento também há falta de professores por causa de baixa e sabemos que vão resolver, mas, entretanto, as aulas interrompem durante 2 ou 3 semanas, o que está a ser impactante com a eficiência, com a motivação quer dos alunos, quer dos das famílias, quer da escola.

3.12. ALUNO E FAMÍLIA S3

S3.3A2.1. (...) nomeadamente através da formação de pessoal. Tal como a avaliação do trabalho desenvolvido pelo docente ao longo do ano, a avaliação dos resultados obtidos pelo docente. Serão alguns aspetos importantes na decisão.

S3.3B1.1. A nível de escola, pelas situações que eu tenho conhecimento, é sempre pela via do diálogo, chegar a um consenso em relação ao problema em si.

S3.3C1.1. Há a avaliação docente e há a análise dos resultados obtido pelos mesmos.

S3.4A1.1. Eu acho que o perfil da vaga que se abre em concurso não é explícito.

S3.4A1.2. (...) é o próprio modelo de recrutamento que eu acho que não é o mais adequado à condição sócio económica de cada escola e do meio em que está inserido.

S3.4A4.1. (...) eles apresentam-se ao conselho executivo, e penso que é feita uma visita às instalações, e dada a conhecer um pouco da realidade da escola.

S3.4A5.1. [A socialização] faz-se pela relação diária. Não há propriamente situações específicas para isso, até porque o quadro de docentes da Ribeira Brava tem-se mantido estável.

S3.4A5.2. Nos últimos anos todos se conhecem, são sempre os mesmos, tirando uma ou outra exceção, mas basicamente. E isso é um dos fatores diferenciadores pela positiva da obtenção de bons resultados.

S3.4B1.1. (...) hoje em dia para entrar no sistema educativo é necessário ter formação apropriada na área da Educação. [...] Eu acho que hoje os docentes estão melhor preparados para o desempenho da sua atividade nas escolas.

S3.4B2.1. (...) há sempre melhorias a serem feitas, e o processo está em curso na Região Autónoma da Madeira, a nível da avaliação interna das escolas é um reflexo disso mesmo.

S3.4C1.1. Porque isto aqui não podemos ver só do lado dos docentes. Se um aluno não se esforçar, se os pais não colaborarem na formação dos alunos, para obter determinados resultados, todo o esforço que se possa fazer é em vão. O professor pode-se dedicar muito, ter mil e uma formações, pode ser o melhor professor do mundo, mas se tiver um aluno que não queira fazer por ele próprio, não adianta o professor ter muita formação e ser muito bom.

S3.4C3.1. Ganham todos o mesmo, sejam bons ou sejam maus. Não há diferenciação, a diferenciação é o escalão onde estão inseridos, e mudam por idade, não por mérito.

S3.5A1.1. Porque não basta ter bons docentes. Temos de ter bons alunos, com outra mentalidade, e temos de ter outros pais com outra mentalidade também. Porque hoje em dia, os alunos têm maus resultados a culpa é do professor, não é do aluno, para alguns pais. Nunca olham para dentro de casa, a culpa é sempre do professor, e assim não vamos lá.

S3.5A2.1. Regra geral, a escola neste momento limita-se a aceitar aquilo que lhe é distribuído.

S3.5A3.1. Porque dentro da classe docente há docentes que têm características mais específicas que outros e esse podem ser canalizados para outro tipo de atividades dentro da escola que não só a docência. Daí é preciso avaliar o perfil de cada docente, ter conhecimento daquilo que ele pode ou não pode fazer, por forma a tudo isto ser enquadrado.

S3.5B1.1. (...) o professor é eficiente para mim, quando coloca em prol da melhoria dos resultados dos alunos, tudo aquilo que são os seus conhecimentos. [...] Isso é um professor eficiente, independente dos resultados que o professor possa obter.

S3.5B3.1. Um professor mal pago não pode ser eficiente, porque está ali a cumprir um mero trabalho para receber um ordenado ao fim do mês.

S3.5B3.2. E há professores que se dedicam independentemente do pouco valor que estão a receber ao fim do mês. Cada vez mais assistimos a pessoas que estão na área da docência porque gostam, e normalmente essas pessoas que gostam do que fazem, não se preocupam se recebem mais, se recebem menos. Estão a fazer aquilo que gostam e isso está diretamente relacionado com a eficiência de cada um.

S3.5B4.1. Se não houver bons líderes, não há bons funcionários.

S3.5C1.1. (...) eles já são valorizados, muito honestamente. A escola faz esta valorização pelo reconhecimento do trabalho realizado ao longo do ano.

S3.5C2.1. (...) turmas mais reduzidas, permitem maior proximidade entre o docente e os alunos, maior eficácia. Mas isto lá está, tem a ver com a organização do sistema nacional, face à contenção de custos que foi implementada no âmbito da recuperação económica da economia portuguesa, reduziu-se o número de professores e aumentou-se o número de alunos por turma, e isto é mau, isto não leva a lugar nenhum.

S3.6A2.1. Aqui tinha de ser avaliado o perfil de cada docente, nesta questão das novas oportunidades. Porque se calhar não é a mesma coisa um professor que acabou de se formar, com 20 - 25 anos, vir lecionar algumas matérias no âmbito destes programas das novas oportunidades, do que um professor com 40 – 50 anos. A proximidade com o aluno é diferente.

S3.6B1.1. As escolas abrem estes cursos, porque têm os recursos disponíveis para os dar. Normalmente estes cursos profissionais, as escolas abrem-nos, ponto número um, porque têm os recursos disponíveis para os dar e não têm de contratar mais pessoal, e ponto número dois, existem alunos interessados nessa oferta.

S3.6B2.1. Os processos evoluem, os docentes evoluem, as escolas evoluem. Ou seja, está tudo alinhado, é uma situação normal, natural. Vai decorrendo, até porque os docentes têm uma horas obrigatórias de formação, e normalmente as formações estão adequadas à evolução da educação em Portugal.

S3.6B3.1. Face aos programas nacionais, face aos conteúdos programáticos, face a esta contingência toda dos exames nacionais, não há muita margem de manobra. Tomara os professores darem os programas todos até o fim do ano, quanto mais ainda estarem a dar mais alguma coisa.

S3.6C1.1. Eu acho que as direções escolares têm um peso cada vez menor em algumas decisões que dizem respeito à escola. Porque isto é uma máquina em andamento, há um projeto educativo, tem envolvido o conselho pedagógico, toda a comunidade educativa. Ou seja, hoje em dia gerir uma escola não é como antigamente, em que o diretor executivo decidia e estava decidido. Há um número de professores envolvidos, um número de alunos, de auxiliares não educativo, ou seja, uma comunidade demasiado grande para ser influenciada por uma direção escolar. Há tanta gente envolvida, e tenta-se arranjar um ponto de equilíbrio entre todos, porque as decisões não são tomadas por si só.

S3.6C3.1. As empresas recebem uma perceção do que se passa nas escolas e cada vez mais estão a solicitar a abertura de alguns cursos com necessidades ao nível do mercado de trabalho.

S3.6C4.1. Nós pais, podemos contribuir para a qualidade da escola sendo mais interventivos. Isto é, aparecer mais vezes na escola, falar mais com os diretores de turma. Ir acompanhando mais os nossos filhos naquilo que são os percursos educativos deles.

S3.6D1.1. Porque se adequa aquilo que são as características e necessidades da Região Autónoma da Madeira, diferenciadora do continente. Nós temos realidades diferentes, designadamente, sócio económicas, de localização, de constrangimento.

S3.7A1.1. Eu acho que o maior impacto que esta gestão de recursos humanos pode causar na política pública de educação é através da autonomia das escolas, serem as escolas a escolherem os docentes com que querem trabalhar. Bem sei que há aqui alguns aspetos perversos, que são os amigos, as cunhas, os “tachinhos”. Mas

regra geral, se calhar em 90% dos casos, nós teríamos um perfil de um docente adequado ao local onde a escola está inserida. A escola seria um melhor gestor na forma de encontrar a pessoa que mais se adequa à sua realidade.

S3.7A1.2. Se eu conseguir, ao nível da gestão de recursos humanos ter liberdade para contratar as pessoas que eu pretendo com determinado perfil, para determinada tarefa, de certeza que vamos obter melhores resultados.

3.13. Dirigente sindical U1

U1.3A1.1. É fundamental que haja uma cultura da organização e também uma interação de todos os elementos da organização para atingirem todos os objetivos que se pretendem. Sem esta interação constante, é impossível se atingirem os objetivos, pois cada sujeito que pertence a esta organização, per si, tende a ter as suas ideias sobre aquilo que ele otimiza como modelo de organização e isso faz com que haja um choque ideológico sobre aquilo que se pretende daquela organização.

U1.3A1.2. Podem existir textos escritos que determinem num dado sentido e alguém dentro da organização perceber aqueles conceitos de outra maneira e adulterar o pensamento que estrategicamente foi definido à partida.

U1.3A2.1. É por isso que se diz que às vezes muda-se a gestão da escola, mas a escola continua a mesma. Isto porque são os recursos humanos que no seu conjunto, são a força motora de desenvolvimento de determinados processos educativos.

U1.3A2.2. Porque muitos dos quadros que tinham vivido o momento da existência de uma direção reitoral estavam ainda ali presentes e passavam continuamente os valores da organização para os seguintes. É esta transmissão de valores organizacionais, que influi a forma como a escola faz o seu percurso.

U1.3B1.1. O que acontece muitas vezes é que a negociação das direções das escolas para com os professores praticamente se estabelece apenas no âmbito da reunião de professores do conselho pedagógico.

U1.3B1.2. Os professores neste momento queixam-se muito da inexistência do que são os meios necessários para o exercício da sua função, que estão inscritos no estatuto da carreira docente. Aí é dito que a escola deve conceder aos professores um conjunto de condições mínimas, materiais ou pedagógicas, para o exercício da atividade docente, sendo que isto não está a ser consignado.

U1.3C1.1. Atualmente o número de horas para formação corresponde a 12,5 horas anuais, antigamente era 25. Na lei do trabalho aponta-se 35 horas por ano. [...] O que pode provocar a médio prazo uma desqualificação da qualidade do exercício, acabando por prejudicar todo o sistema educativo.

U1.4A1.1. A legislação existente para o recrutamento de professores para psicologia, determina que o recrutado não tenha nada a haver com psicologia, mas sim com formação em filosofia. Isto leva muitas vezes a existir uma certa discrepância, em certos casos profunda, sendo que o currículo de um candidato tendo uma formação em filosofia, tem ou não uma formação suficiente na área da psicologia para exercer a docência nessa área.

U1.4A1.2. Grande parte do modelo vem de 88 e daí para cá não houve um ajuste adequado.

U1.4A2.1. (...) a apreciação é apenas dada pelo tempo de serviço. Assim se o tempo de serviço se realiza sobre uma determinada componente apenas, por exemplo na matemática um indivíduo que só lecionou um ano de escolaridade, ele provavelmente será menos eficaz se for recrutado para outro ano de escolaridade.

U1.4A2.2. (...) o recrutamento acaba por não estar muito ligado àquilo que é o perfil curricular de cada candidato. Se se conhecesse o perfil curricular de cada candidato, provavelmente se poderia adequar o candidato à oferta de emprego, e isso não acontece. Isto é um dos grandes problemas dos modelos Jacobinos da Educação, como é na carreira militar.

U1.4A3.1. É mais um processo legitimador dos processos tradicionais, não mais do que isso. Isto porque tudo é feito em função do tempo de serviço e do cumprimento de determinados requisitos prévios. Esses requisitos prévios são o de uma formação de entrada e muitas vezes não se valoriza as formações que as pessoas têm ao longo do percurso. Por exemplo, há pessoas que têm um mestrado numa determinada área e continuam a lecionar naquela área de origem para a qual foram recrutados pela primeira vez.

U1.4A4.1. O que nós notamos nos nossos dias é que cada vez mais alguém chega à escola, tem uma reunião para lembrar os conteúdos que são para cumprir, sendo que depois cada um prepara e planifica o seu trabalho.

Esta planificação se fosse feita em equipa, ganhava-se mais, onde perderíamos ultrapassar algumas carências de formação. No processo formativo também se aprende alguma coisa, mas se se trabalhar em equipa esse processo de determinados valores de integração na escola, acabam por ser ultrapassados.

U1.4A5.1. A socialização faz-se pela integração com os professores que já estão lá na escola. [...] e esses indivíduos que vão chegando instalam-se por afinidade, em determinados grupos. É em função daquilo que são os valores de cada grupo, já previamente instalados que o professor vai sentir a escola, mas não sente de modo uniforme como em todos os outros grupos, quer dizer, em função do grupo de integração o professor sente a escola de uma determinada maneira.

U1.4B1.1. Para a escola ser competente a dar respostas precisa de formar os seus profissionais, os docentes, para a produção dessas mesmas respostas. Precisa de informar, depois formar, e depois de por em prática todos esses processos. Na maior parte das vezes há um projeto educativo, há um plano de formação de escola, mas aquilo que resulta dessa formação não está em consonância com aquilo que são os princípios de exigência que o projeto educativo traz.

U1.4B2.1. Os modelos de avaliação de desempenho acabam por não estar adaptados àquilo que são as necessidades da escola ou do docente. E porquê? Porque avaliar significa também premiar aqueles que têm bom desempenho, e este prémio não existe há muito tempo no sistema, designadamente no momento que estamos a viver.

U1.4B2.2. De 2002 para cá, o prémio pelo bom desempenho de um docente não é visível, e isso faz com que haja uma certa letargia no processo da escola. Isso tem implicações naquilo que as escolas produzem. [...]. E a escola, embora não sendo um sistema económico, é um sistema económico diferentes, é para produzir resultados de médio e longo prazo, a verdade é que a escola também tem de ter processos de incentivo a que produz bem, para que ela própria se possa qualificar melhor.

U1.4B3.1. (...) a avaliação de desempenho pode muitas vezes agir de modo assíncrono com a gestão integrada, entre a escola e os recursos. Isto porque o modelo de avaliação não é criado dentro da própria escola, é um modelo exterior. Ao ser um modelo exterior, como todos os modelos exteriores, acabam por não funcionar muito em conformidade com a realidade.

U1.4B3.2. (...) não posso avaliar um educador de infância, integrado num infantário, da mesma maneira que avalio um professor de 2.º e 3.º ciclo, embora o modelo de avaliação seja o mesmo. Isto significa que os sujeitos da avaliação acabam eles próprios por não perceber como estão a ser avaliados, porque são avaliados por um modelo que não se compagina com aquilo que é o exercício, e isto nota-se muitas vezes entre o 1.º ciclo, 2.º e 3.º ciclo, e secundário, ou o infantário com os docentes do pré-escolar.

U1.4C1.1. Vivemos uma carreira que é organizada sobre os princípios das organizações jacobinas, isto é, o tempo de serviço e alguma avaliação, o que significa que esta avaliação nunca joga bem com estes resultados, e era o que deveria acontecer.

U1.4C1.2. Neste momento as escolas ainda estão a caminhar para um modelo de avaliação, e em função dos resultados da escola, as avaliações dos docentes. Isso está na legislação sobre a avaliação do docente. Acontece neste momento que ao não se avaliar as escolas, não se pode definir que os resultados obtidos pelos professores, no seu conjunto, venham a ter benefícios, ainda que uma escola trabalhe mais que outra.

U1.4C2.1. O que dá a entender é que o desenvolvimento da carreira se faz de *per si*, quer o professor esteja naquela escola ou não esteja.

U1.4C3.1. Se formos ver, os rankings praticamente são os mesmos de antes da troica e agora, o que significa que estas recompensas em não existirem não tiveram implicações substantivas.

U1.5A1.1. As escolas que têm recursos humanos melhores, mais apetrechados, com maior currículo, embora esse currículo não seja denunciado, a verdade é que essas escolas são aquelas que apresentam melhores condições e para as quais os pais orientam os seus filhos.

U1.5B1.1. As características que o professor deve ter em primeiro lugar, deve ser uma acuidade profunda em avaliar os recursos humanos discentes que tem pela frente. [...] e posteriormente em função dessas outras, criar um conjunto de “receitas” para levar a cabo um programa educativo para aquele conjunto de alunos que tem pela frente, tendo em conta o perfil que tem cada um deles.

U1.5B1.2. O conceito de eficiência na educação é, como em todas as ciências humanas, relativamente ténue.

U1.5B2.1. Um professor que sistematicamente implementa processos de verificação se uma prática docente produz ou não resultados, vai experimentando soluções, é uma experimentação constante. Sem esta experimentação constante que está presente num professor competente, a eficiência não se promove.

U1.5B3.1. A satisfação de um professor pelo seu exercício é de certo modo uma gratificação pessoal que ele integra quando do seu exercício ele vê um resultado.

U1.5B4.1. (...) o professor é autónomo na sala de aula. É o princípio da autonomia de um professor na sala de aula que produz todo um conjunto de envolverias tendente a que ele leve a cabo um conjunto de respostas eficientes e eficazes na sua praxis. A gestão pode ajudar a isso se efetivamente a gestão também incentivar.

U1.5B5.1. A forma como se lidera a escola é fundamental para que o contexto de exercício profissional dos docentes seja conducente a uma eficiência, concreta da sua atividade. Porque liderar não significa condicionar, significa estimular.

U1.5C1.1. (...) a valorização do professor gera condições favoráveis à ocorrência de alunos de sucesso. A maior parte dos alunos acabam por ter sucesso se os professores se sentirem motivados. Por osmose os professores passam esse sentimento de estímulo aos seus discentes, aos seus alunos.

U1.5C2.1. Criando normas mais eficientes e eficazes para a organização do subsistema educativo regional, disponibilização de recursos mínimos para o exercício profissional e para o funcionamento das escolas, produzir processos de requalificação dos recursos humanos da região, nomeadamente a produção de formação aos desempregados, para requalifica-los para outras áreas profissionais.

U1.6A1.1. (...) como organização sindical já fizemos sentir ao senhor secretário que isto é essencial. A gestão de recursos humanos docentes, que nesta altura está relativamente excedentária, poderia ser orientada para dar esta resposta. Com o PAEF, a maioria das escolas fechou no período noturno, e se as escolas que fecharam no período noturno, estivessem a funcionar continuamente, provavelmente algumas respostas educativas tinham sido promovidas no sentido de preparar os cidadãos para novas oportunidades de emprego, e provavelmente não teríamos o nível de desemprego que estamos a ter neste momento.

U1.6A2.1. Para já é necessário elencar os recursos humanos disponíveis, depois estabelecer um conjunto de prioridades de formação tendo em vista a existência de um conjunto de condições socioeconómicas na região.

U1.6B1.1. (...) recomenda-se que deve haver em simultâneo uma acareação entre os empregadores e o conjunto de cidadãos que não têm emprego neste momento. Dos cidadãos que existem, deve ver-se os que têm o perfil mais próximo de virem a exercer uma determinada profissão dentro do quadro das necessidades que a região tem.

U1.6B2.1. Na verdade se houvesse uma maior abertura da Secretaria de Educação, nomeadamente do departamento que gere os Recursos Humanos, provavelmente, em sintonia com algumas escolas, poder-se-ia ter modelos de inovação pedagógica que pudessem dar soluções de inovação pedagógica ao momento presente da Educação da Madeira, isso poderia diminuir as taxas de insucesso (...).

U1.6B4.1. Mesmo com o perfil do aluno alterado, as escolas continuam com esses professores, que vão lá ficar até os 66 anos e 3 meses, sendo que existe um problema na organização dos grupos nas escolas sem ter sido ultrapassado. Deveria haver uma legislação que permitisse uma adaptação continuada, se se muda o perfil de aluno, se se muda a oferta de formação, os professores devem ser integrados nesse contexto, sobre regras claras e transparentes, no conjunto das escolas da região, para evitar os conflitos.

U1.6C1.1. Nós observamos que esta gestão de recursos é feita na maior parte das vezes de um modo muito simples. Na maioria das vezes, é a organização de cada grupo de docência que é coerente e dá a ideia que existe qualidade no modelo de organização dos recursos em cada escola. Isto faz com que cada escola gira um conjunto de grupos disciplinares, por modo a que estes cumpram as diretivas centrais.

U1.6C3.1. A perceção dos agentes económicos, neste momento, é praticamente nula. A maior parte dos agentes económicos não têm noção do que se faz na escola.

U1.6C3.2. Esse valor acrescentado que é dado à sociedade tem de ser continuamente, exposto e justificado perante os agentes económicos. Para que estes se apercebam que a escola existe, que tem um trabalho, é eficiente e é eficaz.

U1.6C4.1. (...) os sindicatos acabam por verificar aquilo que é a implementação dos princípios legais e do cumprimento das normas de modo a que os professores possam ter condições de trabalho eficazes. Inclusivamente propor modificações legais no sentido de se produzir respostas mais eficientes ao desempenho dos docentes.

U1.6C4.2. As associações de pais, assim como os próprios alunos, representam de certo modo, aquilo que são os princípios que esperam cumpridos por parte da escola e do sistema educativo, sendo que muitas vezes contribuem para um aperfeiçoamento constante das respostas do serviço educativo e da escola, ao processo de formação integral dos jovens cidadãos.

U1.6C4.3. As associações de professores acabam muitas vezes por implementar conjuntos de informação e sugestões para levar a cabo determinadas respostas para cada formação sócio profissional. Por exemplo os professores de história vão querer que se trate determinados temas da história, os professores de geografia vão querer que se trate determinados temas da geografia, é mais ou menos nesse sentido.

U1.6C4.4. (...) nas escolas, é que no seu órgão de gestão acabam por ter participação de agentes exteriores, que interferem no projeto político de escola, isto sucesso no conselho de comunidade educativa. É o caso das atividades culturais, da zona que envolve a escola, das autarquias, por exemplo a câmara municipal participa sempre, mas o que acontece muitas das vezes é que as pessoas participam, mas querem que as escolas também façam coisas para eles, o que significa que a escola acaba por responder àquilo que são os objetivos do sistema educativo regional, mas também responder a algumas ações daqueles intervenientes do espaço da comunidade educativa.

U1.6D1.1. Pode-se dizer de certo modo que há uma tendência centralizadora. A autonomia que a escola pretende, muitas vezes é suprimida pelas ações da administração autónoma regional. Que por sua vez exige mais autonomia do poder central português.

3.14. Dirigente sindical U2

U2.3A1.1. Em termos de sistema educativo regional, confesso que tenho alguma dificuldade em enumerar quais os impactos da cultura organizacional.

U2.3A2.1. A questão da gestão de recursos humanos é para mim fundamental e determinante da forma como depois vai funcionar a organização. Vou-lhe dar um exemplo concreto. Se o órgão de gestão der liberdade total aos professores de agir, claramente a cultura organizacional dessa instituição vai-se diluindo, vai-se perdendo. [...]. Cada um vai fazendo aquilo que pode, da melhor forma que pode, mas acaba-se por não ver toda a gente com um objetivo partilhado.

U2.3B1.1. Temos muitos casos em que intervimos em negociação. As grandes categorias são as negociações a que estamos vinculados por via da lei, como será o caso de concursos ou outras, e a intervenção para resolver caso de conflito entre professores e escolas ou com organismos de educação.

U2.3B1.2. (...) aquela posição referida, que deve ser uma tomada de decisão conjunta, muitas vezes não acontece. Acontece muitas vezes, por parte da tutela, é um cumprimento da lei, apenas.

U2.3B1.3. Os professores, sejam sindicalizados ou não, não têm forma de estar presentes nestas negociações a não ser pelos sindicatos. Podem gostar ou não gostar, mas a verdade é que os professores não negociam diretamente com a tutela. Portanto, aqui o papel dos sindicatos é fundamental.

U2.3C1.1. Um professor quando é colocado, é colocado para um lugar, para desempenhar funções que não sabe quais são.

U2.3C1.2. À medida que se vai avançando em termos de experiência profissional, os mecanismos diminuem.

U2.4A1.1. (...) o modelo de recrutamento e seleção dos professores passa por um perfil que está definido e devidamente legislado em função das habilitações dos professores, dos diplomas que têm, e isso é reconhecido por quem os passa que o professor está habilitado a trabalhar numa série de disciplinas.

U2.4A1.2. (...) o professor vai ajustando, à medida que vai trabalhando, vai ajustando o seu perfil em relação ao papel que desempenha. E aqui há por parte dos professores um grande investimento, quase sempre, achamos que a grande maioria dos professores que conhecemos procura, adequar e aprofundar esta adequação à medida que vai trabalhando. Formação que já não será reconhecida em termos de certificado, de diploma, mas que não deixa de ser menos importante, porque é um investimento pessoal que procura corresponder a um conhecimento fundamental do que é que deve ser o seu perfil.

U2.4A2.1. Se reconhecermos por competências e aptidões aquelas que são reconhecidas pelo diploma, de certa forma sim. Em relação à experiência, aqui a experiência aqui ela é reconhecida pelos anos de serviço, pelo que ela aqui também não fica de fora.

U2.4A3.1. Talvez aqui há duas perspetivas. Se eu quiser dizer que está mal, digo que é mais legitimador, se eu quiser dizer que está bem, digo que seleciona os perfis adequados. Por isso acho que é muito subjetivo.

U2.4A5.1. Se me perguntar se dos órgãos de poder e administração, se há algo pensado para pensar esta socialização dos professores? Eu penso que na maioria das escolas não.

U2.4C1.1. Não vejo que os resultados dos professores tenham implicações na sua gestão e no desenvolvimento da carreira.

U2.4C3.1. Mas que recompensas? O quê? Em termos de escolha de turmas? Em algumas escolas pode haver, mas isso, uma vez mais estamos a falar de casos particulares. Não em termos gerais.

U2.5A1.1. Em termos de gestão de recursos humanos, também não é fácil, por as pessoas certas de uma instituição, a trabalhar para que os resultados em cada uma destas vias seja o melhor. Mas há um esforço.

U2.5A2.1. Consigo ver a preocupação de encontrar os recursos humanos mais adequados para o lugar certo.

U2.5B1.1. O que é que é um professor ser eficiente? É os alunos terem boas notas? É os alunos gostarem da escola? É os alunos aprenderem de uma forma que não seja a meramente tradicional? Sem a avaliação docente implementada como sei se um professor é eficiente? Habitualmente as escolas querem são professores que consigam boas notas.

U2.5B1.2. No conceito tradicional de eficiência, o que é que uma escola pretende? Pretende que um professor trabalhe com os alunos, cumpra os programas, que os alunos obtenham boa nota nos testes e sobretudo que tenham boas notas nos exames, nas provas externas. Se um professor faz isto, a escola não se preocupa com o método que ele usa.

U2.5B2.1. Penso que é muito difícil um professor ser eficiente, no sentido tradicional, se ele não tem uma boa preparação, quer científica, quer pedagógica. Mas outras coisas são importantes, como a segurança de como fala das matérias aos alunos, e isso passa para os alunos.

U2.5B3.1. (...) um professor consegue sentir-se motivado porque os alunos conseguem bons resultados, (...).

U2.5B4.1. (...) o investimento na gestão pode potenciar, levar mais longe, a eficiência de um professor, mas necessariamente não tem que existir.

U2.5B4.2. É que uma grande percentagem de professores, certamente a maioria, tem o prazer de trabalhar bem, porque investe nos alunos e a sua realização passa muito pelos alunos, pelo que a montante a organização é menos valorizada, ou até não respeitada.

U2.5B5.1. (...) uma gestão mais centrada na gestão dos recursos humanos e no trabalho com os alunos possa também potenciar a eficiência do professor.

U2.5C1.1. Em termos de valorização dos professores, [...] motivar os professores para desenvolver projetos que eles têm capacidade e que acham que eles podem desenvolver. [...] Projetos de cidadania. Projetos, no caso de alguns alunos, projetos que têm a ver com o desenvolver de aprendizagens práticas, e a escola não possibilitou isso. Portanto, a escola pode dar ou deixar de dar margem aos professores neste aspeto.

U2.5C1.2. É fazer um trabalho junto da comunidade educativa, junto dos pais, para que quando os seus alunos conseguem resultados bons, e não é só resultados académicos, é também, com alunos que conseguem entrar no mercado de trabalho, alunos que eram complicados e que, entretanto, conseguiram evoluir, alunos que pareciam ser cidadãos perdidos para a sociedade e que, entretanto, conseguiram através da escola, de projetos de cursos profissionais, entrar no mercado de trabalho. A direção da escola deve demonstrar à sua comunidade estas evoluções e estes resultados e não entrar aqui em guerras de ver quem é que tem mais de isto ou daquilo.

U2.5C2.1. Em termos da formação, já falamos dela, é importantíssima, e nós aqui também temos dado um contributo importante, e a Secretaria pode também connosco desenvolver parcerias para dar mais formação.

U2.5C2.2. (...) uma série de medidas pensadas para a valorização dos professores em termos públicos. E não é só de autoridade como está lá e foi falado no parlamento o ano passado. É efetivamente, mostrar que a classe dos docentes é uma classe fundamental para o futuro da sociedade. Portanto os cidadãos serão tanto melhores quanto efetivamente os professores estiverem motivados e forem capazes de transpor, de passar os valores fundamentais para a sociedade, para aqueles cidadãos.

U2.6A1.1. (...) nós temos neste momento, excelentes recursos humanos, que muitas vezes não são devidamente valorizados. Diz-se até que há falta de alunos, mas se nós trabalharmos a este nível das novas oportunidades, ou outro programas, já vou falar de outro que acho que é importante. Nós temos aqui uma valorização dos nossos recursos humanos que se podem perder se não for feito um investimento nesta área.

U2.6A2.1. (...) é preciso fazer formação específica para os colegas que venham a trabalhar, ou já trabalharam. Porque aqui há formas de trabalhar diferentes, há trabalhos mais de equipa, nem tanto com a sala tradicional,

nem pode ser assim. [...] que é importante que haja um investimento que permita aos professores que permitam enveredar, especializar-se nesta área, poderem adequar melhor a sua intervenção neste domínio.

U2.6B1.1. Eu acho que as escolas tentam adequar os perfis dos professores a estes tipos de cursos de adultos. No entanto, muitas vezes não há aqui uma gestão pensada em função destes cursos específicos.

U2.6B2.1. Se bem que há colegas que por si, tentam trilhar caminhos de inovação, sendo que há em todas as escolas colegas que o façam, compete às escolas, facilitar isso, investir, porque é preciso fazer em certos casos muito investimento.

U2.6B3.1. Quanto aos conteúdos, se olharmos para o que temos como conteúdos da escola, há sempre aqui um espartilho, que é o que está definido. Os conteúdos são definidos pelo Ministério de Educação e, portanto, os professores em grande parte têm que se limitar àquilo que está definido.

U2.6B4.1. Mas por outro lado também houve outra coisa curiosa que não tem a ver com as especificidades destes cursos, tem a ver com os recursos humanos que têm. Se ele está a dar problemas no secundário, se os alunos contestam aquele professor, então vamos experimentar os CEF. É uma gestão que não é considerada pelos recursos, pelas ofertas, mas por toda uma gestão de recursos que tem a ver com os professores que temos na escola.

U2.6C1.1. Acho que é difícil os cidadãos percecionarem isto. Retirando os resultados académicos, tenho dificuldade em dizer que as escolas comunicam qualidade cá para fora.

U2.6C2.1. Eu acho que neste caso concreto, tem conseguido passar a ideia que há muito mais para além dos resultados académicos. Também pela visibilidade dele, do que escreve, tem visibilidade em termos públicos, mas para quem não a tiver é mais difícil.

U2.6C3.1. (...) algumas parcerias interessantes com grupos hoteleiros. Em que estas organizações abrem as portas à escola. Aqui tem a ver não apenas com a ação dos órgãos de gestão, mas de equipas de professores que trabalham diretamente com estes novos percursos, que depois conseguem chegar até os agentes económicos, e mostrar que aquilo que estão a fazer pode ser interessante para esses agentes. Tem havido aqui um caminho interessante, progressivo, nesta aproximação aos agentes económicos. Mas ainda passa muito ao lado porque a preocupação continua a ser os cursos gerais.

U2.6C4.1. Nós achamos que estamos a dar um contributo importante, nós damo-lo a vários níveis, desde logo em termos de pareceres de legislação, muita legislação que vai saindo, e não estamos a falar só de legislação no que diz respeito aos professores. Na legislação de concursos, da organização do ano letivo, não estamos a falar só disso.

U2.6C4.2. Temos por exemplo conferências de imprensa. Nós damos muitas conferencias de imprensa a falar sobre os problemas que há na educação e o que possam parecer meras críticas são contributos importantes.

U2.6D1.1. Quando a Madeira, investiu em projetos pioneiros que depois foram alargados a nível nacional, foi claramente um facilitador. [...]. Mas isto para dizer que a autonomia administrativa regional pode, se houver visão estratégica, claramente ser um facilitador.

U2.6D1.2. Mas é pena que não se aproveite mais vezes esta autonomia para investir em novos projetos que valorizem a educação e valorizem os recursos humanos.

U2.6D1.3. É verdade que a Madeira tem um excelente parque escolar, tirando a escola do porto santo, da ribeira brava, tirando umas obras na Jaime Moniz e na Francisco Franco, a grande maioria do parque escolar é um excelente parque escolar. O que a secretaria tem a fazer neste momento é aproveitar os seus excelentes recursos humanos, e pô-los ao serviço da Região Autónoma da Madeira.

U2.7A1.1. Se a Secretaria pusesse em vigor, se aplicasse, aquilo que está definido no plano de governo para a educação, nós certamente estávamos aqui a falar da Madeira como uma das mais inovadoras em muitas situações.

3.15. PARCEIRO ECONÓMICO E1

E1.3A1.1. É o contexto social e económico que influência a gestão de recursos humanos.

E1.3C1.1. Recebemos aqui alguns estagiários e eles comentam, falam sobre o que aprendem na escola.

E1.4A2.1. Digamos que há professores que são bem-conceituados pelas zonas que já estiveram a dar aulas.

E1.4A3.1. A escola precisa, vamos recrutar, vamos selecionar. É a satisfação de uma necessidade. Isto mais no público, pois no privado penso que há mais rigor na escolha.

E1.4B2.1. Acho que se avaliam as pessoas por aquilo que realmente são e por aquilo que realmente trabalham, valem.

E1.4C1.1. (...) um aluno que saia motivado e com boas notas, e com boa formação, acho que já é meio caminho andado para começar no seu trabalho, na sua carreira, com motivação.

E1.4C2.1. Alguns professores que conheço estão um ano numa escola, noutro ano já estão noutra escola e se fosse decisão da própria escola em mantê-los ali, acho que havia muito docente que estaria mais motivado e traria outros resultados para os alunos.

E1.4C3.1. E estou a falar isto pelo que sei dos professores no público. Acho que não é por terem melhores resultados que são compensados.

E1.5A2.1. Eu acho que aqui era um método de selecionar os professores que têm mais apetência para cada área, e também facultar aos professores o material que necessitam, o material pedagógico.

E1.5A2.2. Porque há muitas escolas que têm falta de alguns recursos, de algum material, e isso também pode influenciar no ensino, isto é, é estar a ensinar sem o material todo que é necessário para aquela disciplina.

E1.5A3.1. Quando a escola, por exemplo, faz turmas, não acredito que as constitua pelo docente que vai dar aulas àquela turma.

E1.5B1.1. (...) uma pessoa que esteja vocacionada para a parte de educação. Porque há muitos docentes que estão a dar aulas, mas se calhar aquilo não era a primeira opção, não está vocacionado para a parte da educação, para a parte do ensino.

E1.5B2.1. Sendo competência a noção de uma pessoa que está apta para a educação, é competente, está apta para aquela função.

E1.5B3.1. Uma pessoa se tiver motivação, é claro que se traduz numa pessoa mais eficiente.

E1.5B4.1. Se for uma escola com uma boa gestão organizacional é claro que também será meio caminho andado para um professor se integrar e ser mais eficiente no seu trabalho.

E1.5B5.1. (...) se forem alunos com más notas é normal que a liderança da escola, neste caso o conselho executivo, tente perceber o porquê e tente pressionar também o professor. Por isso eu acho que a eficiência dos professores pode também sofrer algum impacto da liderança da escola.

E1.5C1.1. No público há uma entidade que entra dentro da escola e decide, no privado a decisão está dentro da escola e torna a decisão mais fácil. A autonomia de decisão da escola pode fazer a diferença. No público só vejo que se possa motivar mais um professor pela liderança do conselho executivo, pelo tipo de gestão, porque outra coisa não estou a ver. A escola não decide salários, muitas decisões não partem da escola.

E1.5C2.1. E o que é que essas escolas fazem de bem para ser replicado para as escolas que têm notas mais baixas. E que tipo de método é utilizado nas escolas com melhores notas que possa ser replicado para as escolas com notas mais baixas.

E1.5C2.2. Há também que olhar para os professores que têm grandes resultados para que possam ser compensados, mesmo que não monetariamente, mas possam ter algum benefício, face àqueles que têm menos resultados e se calhar não trabalham tanto, como aqueles que têm bons resultados trabalham.

E1.6A1.1. Para a formação de adultos, aqui é diferente. Eu acho que deveria ser feito por escalões. Por exemplo, 25-40, são pessoas que estão ativas no mercado de trabalho. É diferente de uma pessoa que está entre os 55 e os 65, é uma pessoa que praticamente está a sair do mercado de trabalho, já vai para a reforma. A motivação de uma pessoa entre os 25 e os 45 vai diferente de agarrar, do que uma pessoa que está saindo do mercado de trabalho, que vai entender a formação como uma ocupação.

E1.6A2.1. Se bem que há outra realidade, pois um aluno de 30 anos que está com um de 60 anos, o de 60 pode transmitir-lhe algumas experiências de vida, que façam o de 30 agarrar uma coisa que está ali a aprender para aplicar no mercado de trabalho.

E1.6B1.1. Porque muitas das vezes abrem-se cursos em áreas que já estão saturadas no mercado de trabalho. Deveria ser feito um estudo do que é que há falta no mercado de trabalho, e a partir daí abrir novos cursos que abrissem novas vagas para o emprego.

E1.6B2.1. Os processos de ensino podem partir sempre das escolas. Mas para que possam sair das escolas é bom que sejam dados os recursos necessários às escolas.

E1.6B4.1. Os que vão por estas vias técnico profissional, e gostam destas matérias, chegam ao fim dali e seguem para o mercado de trabalho com via aberta. Podem também ser pessoas que não tenham condições, ou não tenham oportunidade de entrar numa universidade, e vêm nos cursos técnico profissionais uma oportunidade. Que não tinham há 15 ou 20 anos atrás.

E1.6C1.1. Como cidadão que procurasse uma escola para pôr um filho, procuro uma escola que tenha bons resultados, que os alunos tenham boas notas, que tenha bons docentes. Que seja uma escola que dê qualidade aos seus alunos, que estes se sintam confortáveis ali.

E1.6C3.1. (...) quando vou recrutar uma pessoa, muitas das vezes vou ver de que escola é que vem. Se for uma escola que seja conceituada, com bons alunos, com bons profissionais, isso dá mais fiabilidade no recrutamento. Ao longo do tempo vou construído esta perceção de qualidade pelos alunos que vamos recebendo. Pelas notas, pelo que falam connosco e transmitem.

E1.6C4.1. Somos um complemento para que teoria e prática façam mais sentido. As entidades são um complemento à escola. Eles lá são mais teoria e nós aqui mais prática. A qualidade do ensino profissional, por via de haver esta parceria com as empresas é muito melhor, porque os alunos casam a teoria com a prática e saem dos cursos prontos para o mercado de trabalho.

E1.6C4.2. Tentamos também influenciar os currículos dos cursos no sentido de em anos seguintes serem dados conteúdos mais articulados com o que os alunos fazem connosco na realidade, até porque assim os alunos são confrontados com o que se passa na área que estão e têm oportunidade de mais cedo verem se gostam ou não da área que escolheram.

E1.6D1.1. Aqui, pela economia, acaba por ser mais um obstáculo. Se não são dados os meios necessários às escolas. Ou seja, não disponibilizam o material necessário para o ensino, é quase como um obstáculo à educação.

E1.7A1.1. Se forem dados os meios necessários à escola, eu acho que a escola tem tudo para um bom ensino, porque temos excelentes docentes e excelentes escolas.

E1.7A1.2. Claro que muito disto depende da motivação e dos alunos que lá lhes chegam.

3.16. PARCEIRO ECONÓMICO E2

E2.3A1.1. Consoante a perspetiva, os objetivos, a realização de futuro, da cultura organizacional, e de quem está a dirigir a organização, haverá relação com aquilo que vai ser pedido aos docentes, e aquilo que vai ser transmitido.

E2.3A1.2. Mas a cultura organizacional, os objetivos, as metas, a sensibilidade para a profissão, está diretamente relacionado com aquilo que é exigido aos formadores, aos professores que estão a dar a formação.

E2.3A2.1. A escola responde de imediato e gosta desta proatividade dos docentes.

E2.3B1.1. Pode haver um padrão e procedimentos típicos, mas acaba por ser muito particular e visto caso a caso. Acaba por ser invocado o bom senso caso a caso.

E2.4A2.1. Falta que no processo de recrutamento constem pessoas especializadas na área.

E2.4A5.1. Existem imensas atividades, apresentações, convívios. É a própria dinâmica da escola que faz isso.

E2.4C1.1. (...) acho que não existe nada, nenhum instrumento para estabelecer essa comparação. Depois se temos as carreiras congeladas isto na prática nem é possível na prática. Depois não é possível comparar, nós temos uma noção que não dá para comparar, mas não há nenhum dado científico para isso.

E2.4C3.1. O sistema de recompensas nem sequer existe na prática, nunca passou à prática.

E2.5A1.1. E ao compararmos pessoas que dão formação, conseguimos compreender isso claramente, mesmo que não se diga, mas pensa-se e vê-se. Existem pessoas certas para o lugar certo existem pessoas erradas, pessoas que estão ali a ver a banda passar.

E2.5A3.1. Se eu apostar na formação dos docentes, se eu tiver docentes adequados e habilitados para dar aquela formação, se eu tiver formadores motivados.

E2.5B1.1. Um professor deve ser proativo, deve ser motivador, deve transmitir bem os conhecimentos, de forma sedutora. Tem que saber seduzir para a aprendizagem, tem que encontrar formas de cativar, de transmitir a mensagem. Não pode limitar-se a falar.

E2.5B2.1. Um professor eficiente é mais competente. Não sei se um professor competente será eficiente.

E2.5B4.1. Um professor eficiente numa escola pode não ser noutra e isso pode ter a ver com o modelo de gestão.

E2.5B5.1. O tipo de liderança influencia a eficiência dos professores, claramente.

E2.5C2.1. Mas tal como a legislação está agora, isso é impossível. Acho que não têm muita margem. No máximo podem dar formação mais adequada e outro nível de formação, que não vai depender da legislação, mas fora da formação, eu acho que eles estão completamente balizados pela legislação. Tinham que ter outras políticas que dessem origem a novos diplomas legislativos em relação à área.

E2.6A1.1. Existe um sem número de desempregados que precisam de uma resposta adequado. Assim os docentes deviam dar uma formação mais adequada, mais profissional, mais adaptada à realidade, menos teórica e mais prática.

E2.6A1.2. Este programa devia de olhar muito para essa parte prática. Porque quem procura profissionais hoje em dia procura gente que saiba trabalhar, não procura perder tempo a explicar como é que se faz.

E2.6B1.1. Para dar as práticas dos cursos profissionais, sinto que os professores que estão só na escola não têm noção do mercado de trabalho, pelo que fazem um recrutamento específico para estes, mas têm a componente teórica que é importante.

E2.6B2.1. (...) a pirâmide está invertida. Faz-se política de ensino para as escolas. Eu acho que deviam ser ouvidas as escolas e a gestão das escolas na vertente dos recursos humanos para depois chegar a uma política de ensino. Deviam apurar-se o que é preciso, necessário, essencial.

E2.6B4.1. Nenhuma, parece que o modelo perdura.

E2.6C1.1. Tem que sair do seu mundinho, tem que ter uma planificação sobre um contexto real. Não se pode limitar aos programas, tem de ir ao encontro da sociedade.

E2.6C3.1. Apercebo-me através dos orientadores de estágio as preocupações que vão na escola, a forma como apresentam, como acompanham o estágio.

E2.6C4.1. Eu não estou a ver o que uma associação de pais faz e honestamente, o meu marido foi presidente de uma associação de pais durante 6 anos, e não vejo que a escola pretenda da associação de pais grande contributo, a associação fica numa posição de não ferir sensibilidades e sujeita às limitações.

E2.6C4.2. Os sindicatos claramente não. Só as escolas contribuem, mas dentro das muitas limitações políticas.

E2.6D1.1. (...) eu acho que temos realidades específicas por sermos uma região autónoma e com autonomia administrativa regional podemos adaptar as políticas nacionais, por forma a dar mais eficiência e eficácia.

E2.7A1.1. Assim os professores que estão nas escolas devem ser reabilitados, vou apostar nas pessoas, esperando que depois não vão sair.

E2.7A1.2. Nós somos todos mais do mesmo e eu acho que não deveria ser assim.

E2.7A1.3. A suíça tem uma escola profissional de ensino de hotelaria. Não é ensino superior que está ali, é uma escola ao nível do 12.º ano. O que eles fizeram, eles apostaram numa área de mercado que ficou reconhecida mundialmente e as pessoas pensam que é uma universidade, mas não é. É uma escola, e as pessoas vão à procura. O que eles fizeram sobretudo foi adequar a teoria e prática, foram buscar pessoas da área e depois misturaram a teoria com a realidade, e eu acho que é muito por aí.

4. APRESENTAÇÃO DO MODELO AOS PARCEIROS

Reconhecimento do modelo teórico

O IMPACTO ESTRATÉGICO DOS RECURSOS HUMANOS NOS RESULTADOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS

O Caso do Setor Público da Educação
na Região Autónoma da Madeira,
no nível Secundário

Luís Mata

30 de março, 2019



Objetivo geral

Compreender a Relação entre a
Gestão de Recursos Humanos Docentes e os
Resultados das Políticas Públicas
dos estabelecimentos públicos de ensino secundário.

WWW.ISCSP.U LISBOA.PT

Objetivos específicos

- Descrever o sistema de gestão de recursos humanos que vigora no setor público da educação na Região Autónoma da Madeira.
- Construir um conjunto de indicadores de medida dos resultados das políticas públicas da organização escola.
- Determinar em que medida a estratégia de gestão de recursos humanos está integrada e alinhada com a estratégia da Organização Escola.
- Avaliar a coerência das práticas de gestão de recursos humanos e da estrutura organizacional.
- Avaliar o papel da organização escola, enquanto fator mediador ao serviço das políticas públicas.
- Identificar um conjunto de práticas de recursos humanos, ou fatores mediadores, que condicionam os resultados das políticas públicas.

Metodologia

Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1998) | **Qualitativo**

Amostra

Stakeholders da Escola Pública Secundária

- Políticos
- Presidentes do Conselho Executivo de Escolas
- Professores
- Alunos e Famílias
- Sindicatos
- Parceiros Económicos

Seleção da Amostra Escolar

Escolas com 300 ou mais alunos inscritos no Secundário |
no PLACE a 2 janeiro 2017

E. B. S.	Anónimo	(375)
E. B. S.		(503)
E. S.		(359)
E. S.		(2515)
E. S.		(2086)
E.		(351)
E. B. S.		(551)
E. B. S.		(352)

Participaram 8 de 25 Escolas com Ensino Secundário da RAM
Recolhe-se uma perceção “representativa” a 7092 dos 9243 alunos | **76,7%**

Guião de Entrevista

37 questões

Entrevistas

16 entrevistas realizadas entre 12 de dezembro de 2016 e 16 de maio de 2016

Transcrição resultou em 245 páginas e 107.025 palavras

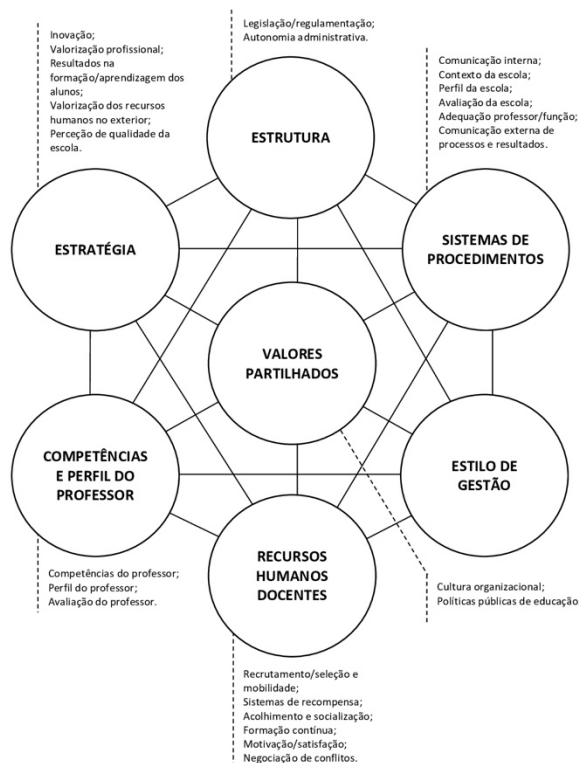
Análise posterior identificou códigos de primeira ordem

- Categorização Conceitual
- Codificação Axial
- Codificação seletiva

25 categorias percecionadas

Políticas Públicas de Educação; Recrutamento/Seleção e Mobilidade;
 Legislação/Regulamentação; Sistemas de Recompensa;
 Autonomia Administrativa; Cultura Organizacional; Acolhimento/Socialização;
 Inovação; Negociação de Conflitos; Comunicação Interna;
 Competências do Professor; Perfil do Professor; Avaliação do Professor;
 Contexto Escola; Perfil da função; Avaliação da Escola;
 Estilo de Gestão; Adequação Professor/Função; Formação contínua;
 Valorização Profissional; Motivação/Satisfação;
 Resultados na Formação/Aprendizagem dos Alunos;
 Comunicação externa de processos e resultados;
 Valorização dos RH no Exterior; Perceção de Qualidade da Escola.

... na
 coerência
 de
 7 agregados



VALORES PARTILHADOS: *Shared Values*

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Conceção 1: Conjunto de escolhas que o poder político interpreta da sociedade, constituindo-se uma visão e ação sobre o sistema.

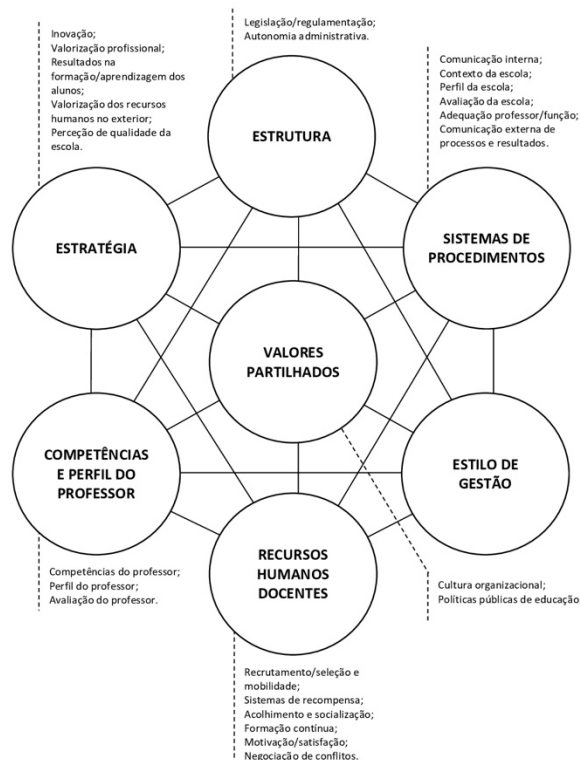
Proposição 1: Uma política pública de educação, com enfoque na descentralização é considerada fomentadora de melhores resultados.

VALORES PARTILHADOS: *Shared Values*

CULTURA ORGANIZACIONAL

C.2: A cultura organizacional é um conjunto de princípios, valores e práticas partilhados pelas pessoas de uma organização que caracteriza a sua forma de agir.

P.2: A cultura organizacional assume-se como um processo relevante a modelos de gestão que ambicionem melhores resultados por via da gestão dos recursos humanos, pela promoção de coerência e envolvimento das pessoas com a organização.



RECURSOS HUMANOS DOCENTES: *Staff*

RECRUTAMENTO/SELEÇÃO E MOBILIDADE

C.3: O Recrutamento/Seleção e Mobilidade é o procedimento centralizado, pelo qual as escolas satisfazem as suas necessidades de recursos humanos docentes.

P.3.1: O Recrutamento e seleção é percecionado como um processo burocrático de alocar professores às escolas, sem o cuidado de promover o encontro entre as características do profissional e as necessidades da instituição.

P.3.2: A mobilidade ambiciona facultar às escolas os professores mais apropriados às suas necessidades, no pressuposto que a adequação propicia a obtenção de melhores resultados dos alunos e das escolas.

RECURSOS HUMANOS DOCENTES: *Staff*

SISTEMAS DE RECOMPENSA

C.4: Um sistema formal ou informal, que tenha em conta os resultados de um determinado profissional e lhe proporcione uma valorização material ou imaterial.

P.4: O sistema de recompensas não evidencia uma lógica estabelecida nas escolas. Todavia, uma leitura ampla de recompensa permite transparecer um sistema de adequação entre o profissional e a tarefa, com o interesse e suporte da organização escola na intenção de promover melhores resultados nos alunos.

12

RECURSOS HUMANOS DOCENTES: *Staff*

ACOLHIMENTO E SOCIALIZAÇÃO

C.5.1: O acolhimento é um processo de aculturação do profissional recém-chegado à organização.

C.5.2: A socialização é um processo de aculturação do profissional com a organização, ao longo da carreira.

P.5: Ao acolhimento e socialização atribui-se a capacidade de fomentar a integração do profissional com os valores da organização, uma compreensão das estruturas organizacionais e a possibilidade de uma formação contínua pelos pares.

13

RECURSOS HUMANOS DOCENTES: *Staff*

FORMAÇÃO CONTÍNUA

C.6: Um processo de aprendizagens ao longo da carreira, por forma a possibilitar ao professor um desempenho apropriado da sua profissão.

P.6: A formação contínua é um processo pelo qual se harmonizam as características do docente com as necessidades da escola. Isto, com a ambição de promover o sucesso dos alunos.

RECURSOS HUMANOS DOCENTES: *Staff*

MOTIVAÇÃO/SATISFAÇÃO

C.7: A motivação e satisfação do docente são utilizados como sinónimos, quando se tenta expressar alguns impulsos que podem conduzir o profissional a uma ação mais eficiente.

P.7.1: A motivação/satisfação do professor é suportada em duas dimensões. Por um lado, pelo exercício concreto da sua atividade, no envolvimento com os alunos e na missão pessoal de contribuir para o seu crescimento formativo e pessoal. Por outro, assenta nas condições envolventes à gestão, para que consiga associar o profissional a um desempenho mais adequado às suas características.

P.7.2: Um professor motivado/satisfeito tem melhores condições de promover o sucesso dos alunos.

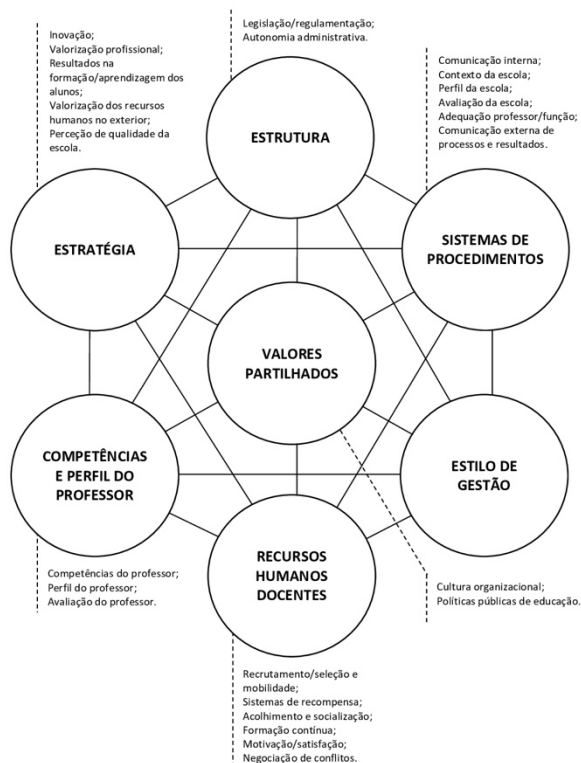
RECURSOS HUMANOS DOCENTES: *Staff*

NEGOCIAÇÃO DE CONFLITOS

C.8: Processo de gestão que ambiciona resolver diferendos e promover soluções consensuais.

P.8: A negociação de conflitos deve suportar-se numa comunicação estabelecida como via privilegiada para promover consensos entre as ambições das pessoas e a missão da organização.

16



17

COMPETÊNCIAS E PERFIL DOS PROFESSORES: *Skills*

COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR

C.9: Numa conceção estrita do termo, podemos entender que a formação académica do professor exprime as suas competências.

P.9: A competência do professor é condição necessária, mas insuficiente para o colocar em posição privilegiada a propiciar os melhores resultados aos alunos e à organização escola.

COMPETÊNCIAS E PERFIL DOS PROFESSORES: *Skills*

PERFIL DO PROFESSOR

C.10: O perfil do professor é entendido como um conjunto de características individuais – tais como empatia, humanidade e relacionamento – com impacto na construção do profissional docente.

P.10: O perfil do professor, enquanto dimensão atendida na alocação dos recursos humanos docentes, é uma condição relevante para o sucesso dos alunos, na medida em que influencia as condições de aprendizagem e o processo de ensino.

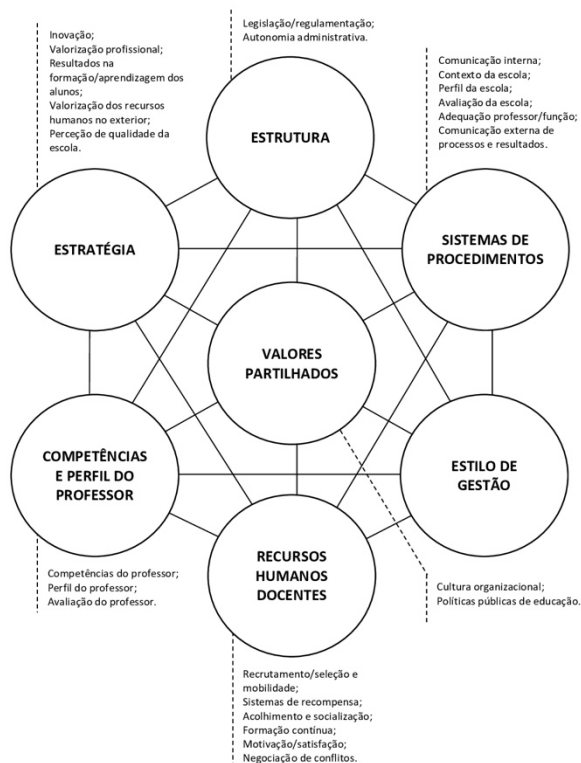
COMPETÊNCIAS E PERFIL DOS PROFESSORES: *Skills*

AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

C.11: A avaliação do professor compreende uma representação da sua eficiência no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, para a qual contribuem as categorias da competência e do perfil do docente.

P.11: Uma avaliação do professor mais atenta à particularidade da sua ação em contexto real e com a intervenção de vários atores – professor, órgão de gestão, alunos e delegados de disciplina – promove o conhecimento do profissional e pode trazer maior coerência entre o docente e a organização, numa conceção de gestão integrada com a ambição de alcançar melhores resultados.

20



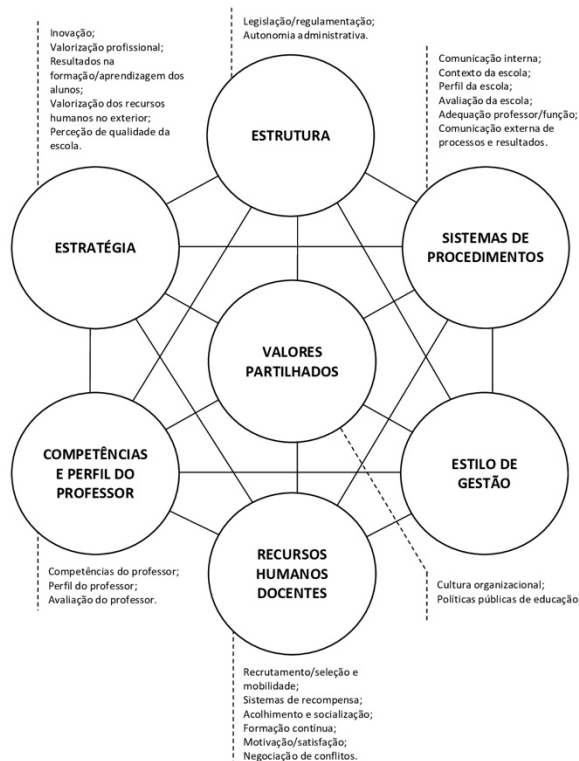
21

ESTILO DE GESTÃO: *Style*

ESTILO DE GESTÃO

C.12: O estilo de gestão é uma interpretação do gestor para responder a um equilíbrio entre os constrangimentos endógenos e exógenos da organização escola.

P.12: A gestão escolar, pela proximidade que tem da organização e das pessoas, está em posição privilegiada para decidir, propor ou suportar procedimentos e estratégias que possam ser potenciadores de melhores resultados das políticas públicas estabelecidas para o setor.



ESTRUTURA: *Structure*

LEGISLAÇÃO/REGULAMENTAÇÃO

C.13: O texto produzido para expressar a normalização do funcionamento das escolas, com a intenção de garantir valores como a equidade ou os direitos legais.

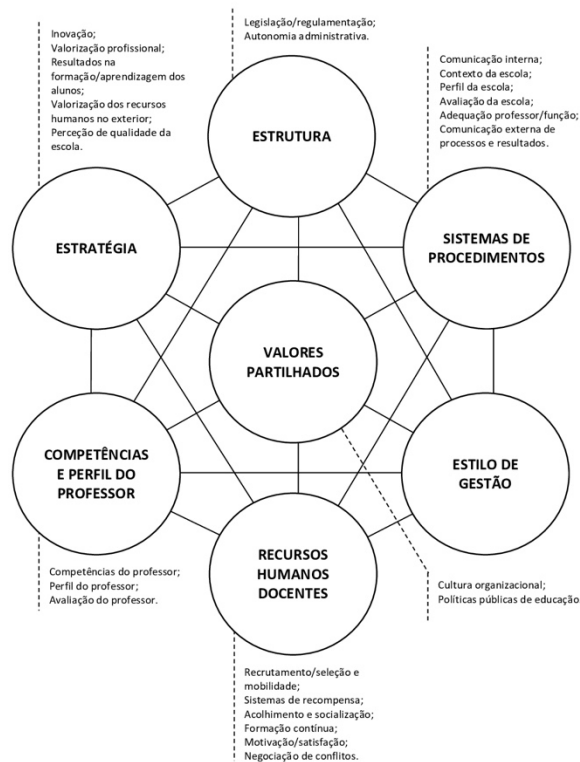
P.13: O espírito centralista da legislação/regulamentação das escolas, contribui para os gestores terem maior dificuldade em obter melhores resultados. O modelo de recrutamento/seleção e o tempo da burocracia, são exemplos de uma gestão não eficiente dos recursos humanos com vista aos resultados.

ESTRUTURA: *Structure*

AUTONOMIA ADMINISTRATIVA

C.14: A autonomia é percecionada como a possibilidade de conhecer melhor o contexto em que se desenvolve a administração, de poder interpretar a evolução e desenhar um futuro planeado.

P.14: A autonomia administrativa, mais do que ser entendida como uma definição da estrutura de poderes, parece ser uma dinâmica que permite obter respostas mais adequadas ao contexto regional. Aparenta ser o veículo que promove a proximidade entre as partes numa dinâmica de solicitação ou cedência de poderes, com vista a melhores resultados da organização.



ESTRATÉGIA: *Strategy*

INOVAÇÃO

C.15: A inovação no contexto escolar compreende o desenvolvimento de meios ou métodos novos, em particular: meios materiais/tecnológicos; interpretações curriculares; e práticas pedagógicas.

P.15: A inovação pedagógica é sugerida como promotora de melhores resultados que as escolas pretendam atingir. Isto, porque abarca uma leitura e interpretação da comunidade onde a instituição está inserida, adaptando processos e técnicas de ensino/aprendizagem, numa sinergia entre os professores e os órgãos de gestão.

ESTRATÉGIA: *Strategy*

VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

C.16: Valorização profissional como um processo intencional do político ou do gestor escolar para colocar o professor em melhores condições de promover o seu sucesso profissional e o sucesso dos seus alunos.

P.16: A valorização profissional é sugerido ser um processo decorrente de uma adequação professor/função e de uma formação contínua apropriada às necessidades do docente e da organização. Nessa circunstância, é uma ação da gestão local, que se suporta numa avaliação estratégica da organização e dos professores para promover melhores resultados organizacionais.

ESTRATÉGIA: *Strategy*

RESULTADOS NA FORMAÇÃO/APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

C.17: Os resultados na formação/aprendizagem dos alunos são uma medida de avaliação do desempenho da escola. Todavia, essa medida tende a ser individual na dependência dos objetivos dos alunos e famílias.

P.17: Os resultados da formação/aprendizagem dos alunos dependem de processos de gestão de recursos humanos docentes, em particular de: recrutamento/seleção; adequação do professor à tarefa.

ESTRATÉGIA: *Strategy*

VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS NO EXTERIOR

C.18: A valorização dos recursos humanos no exterior configura-se como a apreciação do desempenho dos professores ao serviço da missão pública de educação. Isto é, uma forma da sociedade reconhecer o trabalho realizado ou atribuir relevância ao serviço prestado pelos professores.

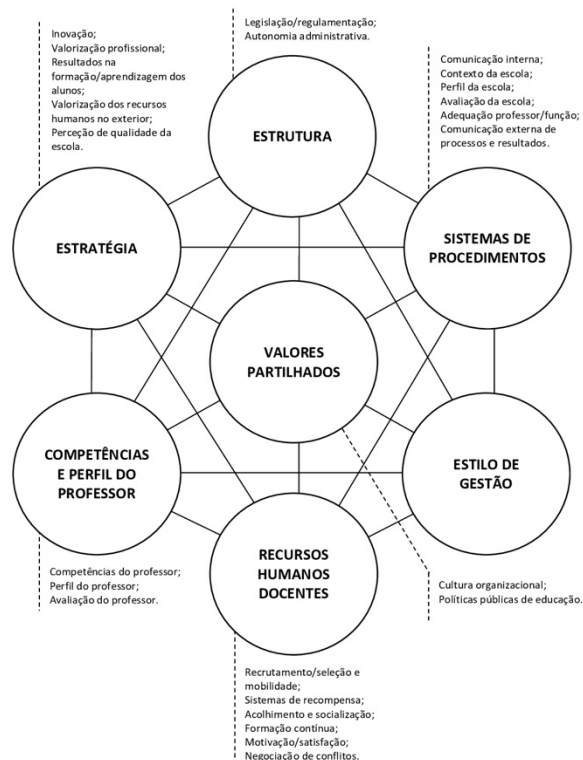
P.18: A prossecução de processos de valorização dos recursos humanos no exterior coloca as escolas em posição favorável à obtenção de melhores resultados, capaz de incutir uma noção da qualidade das mesmas na sociedade.

ESTRATÉGIA: *Strategy*

PERCEÇÃO DE QUALIDADE DA ESCOLA

C.19: A perceção de qualidade da escola surge dos seus resultados. Se analisado numa perspetiva que se limita aos resultados académicos, uma escola que promova bons resultados aos seus alunos é uma escola de qualidade. Aplicando uma visão mais ampla, os resultados podem ter a amplitude de uma formação cívica, cultural, desportiva ou profissional, que prepare o aluno para a vida ativa e tenha como paradigma o envolvimento da comunidade com a escola e o desenho de soluções adequadas às suas necessidades.

P.19: A qualidade das escolas configura-se como uma análise da concretização do papel da escola na satisfação dos seus parceiros. Sem uma medida comum, cada ator parece avaliar a ação da escola em conformidade com as suas expetativas.



32

SISTEMAS DE PROCEDIMENTOS: *System*

COMUNICAÇÃO INTERNA

C.20: Processos formais ou informais que permitem aos múltiplos atores do processo educativo/formativo, informar, compreender ou conhecer a posição dos intervenientes.

P.20: A comunicação interna é um processo privilegiado para promover uma simbiose entre as pessoas e a escola, na capacidade que apresenta de estabelecer relações entre as pessoas e a gestão. Em particular, colabora para a resolução de conflitos.

33

SISTEMAS DE PROCEDIMENTOS: *System*

CONTEXTO DA ESCOLA

C.21: O contexto da escola é constituído por um conjunto de variáveis endógenas ao meio onde a escola está inserida, tais como, de ordem: social; económica/financeira; cultural; geográfica.

P.21: O contexto da escola é uma dimensão a considerar no planeamento e concretização da missão pública da escola, sendo que a gestão dos recursos docentes deve atender a estas dinâmicas para proporcionar respostas mais adequadas ao meio e com a propensão de melhores resultados dos alunos.

SISTEMAS DE PROCEDIMENTOS: *System*

PERFIL DA ESCOLA

C.22: O perfil da escola suporta-se numa análise ampla do que a mesma se propõe desenvolver, na oferta formativa que constrói, numa dinâmica com os meios humanos que dispõe e com as necessidades da comunidade envolvente.

P.22: A relevância em conhecer o perfil da escola reside na possibilidade em promover maior coerência entre as singularidades das ofertas disponibilizadas e os recursos humanos docentes que a escola dispõe. No pressuposto que essa adequação promova melhores resultados.

SISTEMAS DE PROCEDIMENTOS: *System*

AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS

C.23: A avaliação da escola é uma apreciação da resposta que a instituição dedica às necessidades da comunidade local, restringida por fatores do meio onde a escola está inserida, assim como pelas soluções formativas que concebeu.

P.23: A avaliação da escola, além de promover uma medida de desempenho organizacional, é uma dimensão que se deve relacionar com a avaliação dos professores, por forma a promover uma estratégia comum e alcançar melhores resultados educativos/formativos.

36

SISTEMAS DE PROCEDIMENTOS: *System*

ADEQUAÇÃO PROFESSOR/FUNÇÃO

C.24: Processo ergonómico entre o professor e a tarefa, promovido pelo órgão de gestão escolar com a ambição de promover melhores resultados.

P.24.1: É um processo que ambiciona promover a valorização dos professores e alunos, progredindo para um sentimento de motivação e satisfação dos sujeitos, que sustenta a ocorrência de melhores resultados.

P.24.2: A adequação professor/função, enquanto processo de gestão local, necessita do suporte da avaliação das condições dos professores e da escola.

37

SISTEMAS DE PROCEDIMENTOS: *System*

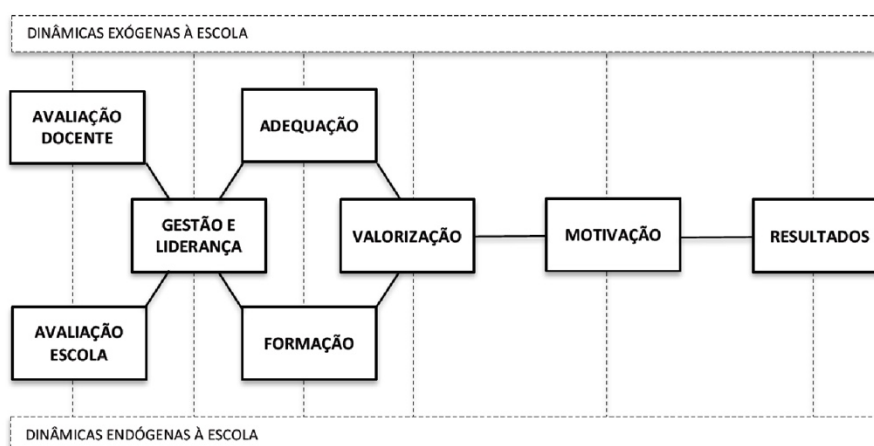
COMUNICAÇÃO EXTERNA DE PROCESSOS E RESULTADOS

C.25: Comunicação externa de processos e resultados é um processo intencional de exposição do trabalho desenvolvido pelas escolas perante a sociedade, com recurso aos meios de comunicação disponíveis.

P.25: A comunicação externa de processos e resultados promovidos pelas escolas tem a capacidade de proporcionar à sociedade o reconhecimento sobre o trabalho desenvolvido pelas organizações escolares, com os recursos humanos que detém e na forma como os gerem.

Uma proposta de melhores resultados por via da adequação do professor

(... na dependência do modelo detetado)



Resultados de Políticas Públicas de Educação

NÍVEL POLÍTICO

- Livre acesso à educação, promoção da equidade e sucesso dos alunos.
- Baixas taxas de retenção e abandono precoce.
- Preparação para o mundo do trabalho, interpretando e respondendo às necessidades do mercado e do indivíduo.

40

Resultados de Políticas Públicas de Educação

NÍVEL ORGANIZACIONAL

(Sustentado na noção de qualidade/excelência do seu desempenho)

- Resultados académicos dos alunos, em contexto.
- Formação cívica prestada.
- Taxa de prossecução de estudos ou ingresso no mercado de trabalho.
- Rácio do número de matrículas recebidas sobre a quota disponível.
- Índice de satisfação/motivação dos docentes e alunos.
- Capacidade de inovação.
- Baixa ocorrência de conflitos entre os diversos parceiros da escola.

41

Conclusões

- São os Valores Partilhados por cada estabelecimento público de ensino que condicionam a sua eficiência em promover os melhores resultados de políticas públicas de educação.
- Os melhores Resultados de Políticas Públicas de Educação decorrem de uma gestão integrada/coerente entre os professores e a escola.
- Sistemas de avaliação estratégica dos professores e da escola devem ser implementados para suportar melhores decisões de gestão.
- O processo de adequação do professor à tarefa é um processo relevante para permitir aos alunos a obtenção de melhores resultados.
- O modelo de gestão e autonomia das escolas da RAM não se apresenta apropriado a responder às exigências da gestão atual (estratégia, financeira, RH, poderes ...)

**OBRIGADO
PELA VOSSA
COLABORAÇÃO**

ISCSP
INSTITUTO SUPERIOR DE
CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICAS
UNIVERSIDADE DE LISBOA

WWW.ISCSP.U LISBOA.PT

5. TRANSCRIÇÃO DO RECONHECIMENTO DO MODELO PELOS PARCEIROS

5.1. POLÍTICO P

P.R.1. Dentro do que vi, a questão da estrutura e da estratégia é aquilo que melhor me posso pronunciar. Aquilo que se passou na Educação foi o espelho do que se passou na Região como um todo desde a década de 70. Até aí, do ponto de vista social era uma indigência total. Da mesma maneira que a Região foi pensando que era preciso dar um mínimo a todas as comunidades, era um centro de saúde, era um campo de futebol, era um centro social e também, era uma escola. Mas nós vivemos muito submetidos ao rácio, há tantas pessoas então temos de ter isto. E as escolas foram um pouco organizadas com esse princípio, e a dotação de recursos humanos nas escolas também. Tem tantos professores, tem tantos funcionários, tem tantos metros quadrados de infraestruturas. A partir de certa dimensão tem um auditório, tem um polo desportivo coberto. Tudo isto faz com que hoje ainda sejamos vítimas deste raciocínio. E que quando se trata de reduzir é sempre essa folha de Excel que está no pensamento, num pensamento subjugado à econometria. É que o pensamento exposto de conhecer a comunidade e adaptar as soluções ao conhecimento que se tem dessa comunidade praticamente não existe.

P.R.2. Depois há um condicionamento grande, que vem do estatuto da carreira docente e dos concursos de professores, que em determinados momentos, falando com homólogos das comunidades periféricas como das zonas mais centrais dos países, eles tinham dificuldade em perceber de quê que eu estava a falar. Isto porque eles tinham uma mobilidade quase a 100%, para usar um termo atual. Eles até diziam, se todos os anos os funcionários pudessem concorrer para ficarem mais perto da sua morada isto era um caos. Mas isto tem evoluído.

P.R.3. Por exemplo, quando foi ministro o Professor David Justino, ele cai quando cai o primeiro-ministro Durão Barroso, e não fica porque o concurso de professores correu mal, por culpa de uma empresa que foi contratada para fazer o concurso de professores.

P.R.4. Mas retomando. O dimensionamento está feito em função dos números, quanto à mobilidade eu não tenho essa experiência. Mas indiretamente tenho. Uma escola de primeiro ciclo disse-me que usou os 15% para o primeiro ciclo e não usaram para as educadoras de infância. No caso, uma educadora diz que na sala tem 3 crianças com autismo, mas todos os educadores vão mudar de escola. Mas uma criança com autismo tem um enorme foco nas pessoas e perde todas as referências porque nenhuma educadora fica na mesma escola. E a história dos 15% é uma “facadinha” no estatuto da carreira docente, pois todos os outros critérios de graduação e proximidade da residência, lá foram.

P.R.5. Na relação com os pares. Recordo que na pré-história eu também dei aulas num grupo que era de matemática e de ciências. Nessa altura decidiram que os licenciados em gestão tinham habilitação apropriada para dar matemática e ciências e os de farmácia tinha habilitação para dar ciências e matemática. Isso de início fez-me aflição, mas depois percebi que juntar pessoa assim tão diferentes trazia mais-valia. Eu fiquei a saber muito mais de ciências e eles de matemática, porque houve esse encontro.

P.R.6. Outra coisa que recordo é que quando cheguei à escola para trabalhar pela primeira vez deram-me a turma dos repetentes. Acho que era assim que faziam, chegava um novinho e levava com a turma dos repetentes. A turma até era “porreirinha” mas o comportamento nem por isso. Assim dei aulas de porta aberta, pensando que eles se portavam mal e os outros da escola tinham de saber isso. Eles com a porta aberta fizeram menos barulho e as aulas até corriam bem. Mas, lá veio o conselho executivo dizer que não podia fazer isso. O que se passa dentro da sala de aulas é só contigo e com os teus alunos, portanto fecha a porta.

P.R.7. A socialização que aqui foi dita não existia, era o jantar de natal e pouco mais. Assistir a uma aula de um colega, tirando os estágios que aconteciam, é uma coisa que provoca urticária em quem vai ser assistido. Se em tantas áreas as pessoas partilham o seu conhecimento, porquê que no exercício da docência isso não é praticado. Seria uma coisa fantástica, porque de certeza aprendem uns com os outros.

P.R.8. Também parece evidente, das opiniões das pessoas, que a estabilidade do corpo docente é importante para o funcionamento das escolas, na sua cultura estabelecida. Eu não tenho presente qual é a percentagem de professores de quadro de escola em cada escola, sei que para aceder ao quadro de escola é um filtro apertadíssimo. Mas no ótimo, havendo 15% de mobilidade teria de haver 85% de estabilidade, porém não será

isto que ocorre. Mas o problema é que uma escola que fixe demasiados professores e fique sem alunos, fica com muitos horários zero. Penso que seria importante a política investir mais nesta área da estabilidade e assim fomentar o sucesso das escolas.

P.R.9. Acerca dos órgãos de gestão parece importante uma visão de reforço em assessoria para os executivos. Escolas grandes parece que têm acesso a juristas, e com pessoal nos grupos disciplinares de gestão pode-se chamar alguém para colaborar com o executivo. Mas escolas mais pequenas não têm esta capacidade. Mas em todo o caso, nesta solução o último a assinar é o responsável. Será benéfico conciliar a gestão democrática com outras assessorias nas escolas, porque o que um gestor da escola tem de saber, em áreas que não têm nada a ver com a sua formação, são muitas coisas e que não estão no seu domínio.

5.2. PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO D

D.R.1. Faço parte de um órgão de gestão e penso que a sua intervenção é importantíssima, mas em termos de burocracia é uma coisa de loucos. Todos os meses vai aparecendo leis novas e temos de estar constantemente a nos atualizar.

D.R.2. Depois também em termos dos conhecimentos. Nós somos todos professores. Não temos formação na área da gestão, da economia ou do direito. Mas passamos uma grande parte do tempo a ler legislação, o que é complicado porque a legislação não é clara. Pode ir para um lado, ou pode ir para outro, depende de quem está a ler e da interpretação que é feita. Torna-se muito complicado fazer a gestão do dia-a-dia.

D.R.3. Começa a ser uma opinião nossa sobre a autonomia e democracia que existe nas escolas, que fazia mais sentido ser a tutela a nomear os órgãos de gestão. Isto porque na gestão quotidiana temos que gerir alguns conflitos que ficam dependentes das eleições daqui a quatro anos. Isto se há eleições é como os políticos. Assim há que gerir por forma a não existir conflitos na gestão que nós fazemos. Há escola, não é o caso da nossa, até optam por não decidir, o que é mau. Pois é melhor decidir mal do que não decidir. Deixar andar porque depois vamos arranjar conflitos entre colegas ainda faz gerar outros conflitos no futuro. E para o processo eleitoral às vezes convidam-se para as listas alguns colegas que trazem muitos amigos para votar, mas depois a nível de competências de gestão é complicado.

D.R.4. O estilo de gestão que nós temos, que é um estilo de gestão presente no dia-a-dia, junto dos docentes e dos não docentes. Também junto dos encarregados de educação. Mas temos de estar próximo e temos de decidir de acordo com a lei, não com o interesse de a, b ou c. E isto é complicadíssimo para as pessoas perceberem.

D.R.5. A nossa classe, os professores, é complicadíssima. Temos muita dificuldade em trabalhar junto. Este ano temos a coadjuvância no primeiro ciclo e está a ser complicadíssimo. Os colegas não querem ter outro colega dentro da sala de aula. Temos muita dificuldade de trabalhar em equipa, trocar documentos, trocar informação, testes, fichas. Temos alguma dificuldade em colaborar, mas isso deve estar no ADN do docente. Mesmo na presente situação do descongelamento andamos é a ver quem vais subir primeiro do que eu.

D.R.6. Não sei como haveríamos de fazer, mas o mais importante seria conseguirmos que a nossa classe trabalhasse em grupo. Um trabalho colaborativo faria as escolas funcionarem muito melhor. Mudando isto mudava-se a escola.

D.R.7. Outra coisa é o tamanho das escolas. Numa escola pequena um professor tem que dar muitos níveis e preparar muita coisa. Eu quando fui parar à minha escola pela primeira vez, dei 10.º, 11.º e 12.º anos. Era terrível para preparar aquilo tudo, é dose. Torna-se difícil gerir bem.

D.R.8. Em relação ao conhecimento do meio onde a escola está inserida, existem os projetos educativos e eles têm melhorado muito nos últimos anos. Existe uma caracterização da localidade onde a escola está. Mas é muito difícil um professor quando chega à escola ter curiosidade por essa informação do projeto educativo. Chegam, começam as aulas e há muito trabalho por fazer para começar o ano letivo. Isto é, o projeto educativo já tem muita informação relativamente ao meio, mas os professores é que não o leem.

D.R.9. Assim, pelo projeto educativo dá para ter uma ideia do que a escola vai fazer, porque é feito para 4 anos, mas os professores é que têm que ter a curiosidade de ir lá ver. Antes os projetos educativos eram de 200 páginas, mas agora já estão mais curtos e são mais claros. Já se consegue ter uma ideia de como uma escola funciona e qual é o meio onde ela está englobada.

D.R.10. Em termos de Tablet/tecnologia, há que dar primeiro formação aos professores. Para o ano vamos começar com os Tablet, mas primeiro os professores têm que dominar bem, antes de ser implementado. Isto é como os quadros interativos. Nós temos na escola 3 quadros interativos, mas a utilização é muito reduzida. Pois é preciso trabalhar com o quadro, não é só fazer a projeção. Por isso é preciso essa formação.

D.R.11. Em termos da avaliação docente. No nosso caso estamos a incidir nos processos e não nos resultados. Achamos por bem retirar o critério de o professor conseguir diminuir as retenções, pois o professor pode

chegar a esses dados sem serem reais. O que fazemos é atender aos processos desenvolve para atingir o objetivo. Em termos de indisciplina, o que fez o professor para evitar a indisciplina? Marcou faltas disciplinares? Quais são as medidas perante comportamento de indisciplina? Isto porque aumentar um valor numa disciplina não é o mais importante, relevante é perceber os processos que sustentaram o aumento. O mais importante é perceber como é que se faz para chegar a esse objetivo. Contudo, os resultados também são importantes na medida em que podem conduzir a alterações nos processos que as escolas desenvolvem.

D.R.12. Outra coisa, a parte das mudanças na educação que é anormal. Eu acho que não deve de haver isto noutros países. Ainda ontem falavam que os partidos iriam chegar a um pacto na saúde. Ainda bem que chegam. E na educação deveria acontecer o mesmo. Existir um pacto, durante 10 anos não vamos mexer. Depois faziam uma análise e poderiam alterar ou não. Como é exemplo os exames, ora há, depois não há, depois muda o ano, vem outro governo e coloca outro exame. Isto não lembra a ninguém, estas mudanças contantes que temos na educação.

D.R.13. Sobre a gestão escolar. Seria interessante uma separação entre órgãos de gestão e órgãos pedagógico. Seria permitir ao órgão a possibilidade de recrutar e tratar de matérias suas, sem perder tempo com a parte financeira, a parte do direito, isso seria benéfico. Assim, os professores que fossem eleitos para o órgão de gestão poderiam trabalhar a parte pedagógica. É porque a outra parte burocrática ocupa demasiado espaço. Nós nem estamos habilitados, mas temos que interpretar e decidir, e depois vem o tribunal de contas dizer que não era assim que se fazia. Mas assinou, concordou, o tribunal diz que a responsabilidade é sua. Por esta responsabilidade, os órgãos de gestão levam muito tempo a estudar e a verificar e isso consome muito do nosso tempo para essa área, pelo que outra área vai ter que ficar mais para trás. Essa área é a pedagógica, o que deveria ser ao contrário. Os professores estão aptos é para a área pedagógica.

D.R.14. Para terminar, temos que compreender que temos os professores, a comunidade, a conselho pedagógico, mas o importante são os alunos. E isso é que temos de ter sempre presente. Assim, aqui há um papel muito importante que é dos diretores de turma, pois ele é o elo de ligação da escola com os encarregados de educação, com as famílias. O diretor tem um papel muito importante e deve ter a informação necessária para transmitir aos encarregados de educação. Mas depois o diretor de turma não tem muita margem para conseguir recolher as informações dos colegas, falta um pouco de legitimidade perante os pares.

5.3. PROFESSOR T

T.R.1. Chamou-me à atenção esta parte da formação dos professores e sua adequação. A escola deve efetivamente fazer uma maior adequação da formação para os professores. Nós temos o nosso sistema de avaliação que vai mudando ao longo do tempo. Mas depois temos uma pessoa que faz uma formação que é válida, por exemplo em primeiros socorros e tem dez, outra vai lá fora e paga do seu bolso uma formação em informática, mas tem menos nota. Elas são valorizadas igualmente. Devia haver alguma adequação para estar de acordo com que é exigível para o desempenho da minha área. Se eu sou professora de física e química eu tenho de ter formação mais virada para física e química. Isto não significa que as diferentes formações não sejam importantes, até porque temos interesses de leques diversos.

T.R.2. Relativamente ao investimento das escolas na formação dos professores, aqueles 80% cento que são efetivos, a escola parece que está mais preocupada é com os outros 20%. Porque a maior parte do trabalho extra cai em cima dos outros 20%. Os 80% que são fixos, dos quais eu faço parte, são aqueles que estão mais estanques na sua posição e são aqueles que menos fazem a nível de outras atividades. Será um princípio humanos, eu estou seguro posso fazer menos, deve ter a ver com a cultura.

T.R.3. Em relação à avaliação dos professores e das escolas. No que diz respeito à mobilidade, alguns professores têm a sua mobilidade sustentada, porque olho para alguns e vejo que eles fazem um bom trabalho. De outros eu não sei, talvez a escola saiba. De outros, a comunidade não sabe.

T.R.4. A nível da comunicação nas escolas, e nas grandes escolas como a que eu estou, se não estivermos atentos ela passa completamente ao lado. A própria comunicação dentro das reuniões é remetida para o fim da discussão e para quando já estamos menos atentos. A comunicação falha muito, em especial dentro das grandes escolas. Isto é como quem conta um conto acrescenta um ponto. Sai da comunidade educativa ou do pedagógico e passa para os delegados. Os delegados, melhor ou pior, dizem as informações ou então acedemos a um resumo. Mas ficamos sem perceber porque é que as escolas fazem certas coisas, porque não percebemos o processo. Não percebemos porque se chega até aqui.

T.R.5. Outra coisa que se faz nas escolas é a perda do capital acumulado pelos professores mais antigos, por não se promover uma formação contínua dos mais velhos aos mais novos. Faz-se um pouco pela amizade ou proximidade de forma informal, mas isto não está institucionalizada esta passagem de informação e experiências. Mas esta transmissão ao longo da carreira é importante.

T.R.6. O processo de aculturação também é um pouco desprezado nas escolas grandes. Falei este ano com uma pessoa que foi para uma escola mais pequena e disse-me que foi tão bem-recebida, disse: “os colegas receberam-me e foram mostrar onde era a papelaria e os outros espaços”. Isto é um processo que não é feito em todas as escolas, em especial nas escolas grandes onde os procedimentos não estão bem institucionalizados. Chega um professor a uma escola grande e diz o seu nome, dizem-lhe “olá tudo bem”, e agora desenrasca-te. E este processo de receber o professor numa escola e fazer com que se sinta em casa é importante.

T.R.7. Outra coisa que não se faz nas escolas é a negociação de conflitos. Chegam-se às reuniões de grupo e diz-se assim em voz alta: “alguém anda a fazer isto mal”. Não se chama quem anda a fazer isto mal, repreende-se o conjunto. Alguém anda a fazer isto mal, mas esse alguém quem é? Isto não pode ser. Se se sabe esse alguém quem é, vai-se com esse alguém e fala-se com o alguém. Quando não se faz a gestão de conflitos só se gera mal-estar dentro dos grupos e dentro das relações de trabalho. Os órgãos de gestão têm de ter alguma mão nisso e não jogar para cima dos delegados que alguém anda a fazer isto.

T.R.8. O que também não se faz é a adequação dos cursos à comunidade.

T.R.9. Sobre a avaliação de professores, pela experiência que tenho de avaliadora, o parâmetro de excelente está reservado a certos professores e não dependem deles. Para ter cargos na escola alguém tem de lhe pedir e não se sabe porquê, assim o critério de excelência está sempre limitado, é inatingível.

T.R.10. Sobre os órgãos de gestão, há que existir uma visão mais aberta e perceber melhor os docentes que são adequados para certas funções, não é em função da idade.

T.R.11. Por fim gostava de referir que o que aqui vim ver vem validar aquilo que eu penso. Nós fazemos formação e já trabalhamos com Tablet e com experiências novas a pensar na nossa valorização profissional. Isto num pensamento que somos alimentados por uma força intrínseca.

T.R.12. Como professora e pelo que pude ver, acho que muitos de nós estão a ir no caminho certo, apesar de não sermos suficientemente valorizados pelo órgão de gestão, por quem quer que seja. Mas a auto valorização, o nosso amor próprio é também muito importante.

T.R.13. No essencial este modelo focou tudo, focou as feridas e vem dar azo a que surjam coisa boas daqui. E realmente os órgãos de gestão não podem funcionar por eu gosto deste e não gosto daquele. E eu vou convidar este e não vou convidar aquele.

5.4. ALUNO E FAMÍLIAS

S.R.1. Na qualidade de encarregada de educação de uma menina que está no ensino secundário eu gostava de levar a discussão para a noção que a escola é um misto de culturas familiares.

S.R.2. No hemiciclo os partidos têm ciclos de 4 anos e as escolas nas suas direções também têm esse ciclo de 4 anos. Mas os alunos se tiverem sucesso estão lá apenas 3 anos.

S.R.3. As gestões das escolas deviam se preocupar em conhecer quem vão receber, porque a escola só existe porque existem alunos. A missão da escola não é só permitir o acesso a todos, mas permitir que todos que lá estão tenham efetivamente sucesso.

S.R.4. Eu acho que há uma falha muito grave naquilo que é o conhecimento do próprio aluno. O que é que o aluno pretende, quais são as suas aspirações. Quais são também as suas fragilidades, as suas potencialidades. Se uma escola, através dos seus diretores de turma, perdesse uma semana para conhecerem e perceber as turmas com que irão trabalhar, provavelmente já teriam uma base muito importante para o seu trabalho. Podiam assim aproximar-se daqueles alunos, na formação que precisam. Aqueles alunos trazem uma questão cultural. Os professores não podem trabalhar apenas do ponto de vista da questão cultural da organização. Porque se vierem alunos completamente diferentes do que é habitual, a escola fica completamente desadequada. Existem alunos que já vão motivados para as aprendizagens, mas existem outros que não. E eu penso que a intenção é não deixar ninguém para trás.

S.R.5. Outra questão que eu acho que é importante é que eles são tão diferentes, mas a escola dá o mesmo para todos. Eles vêm com possibilidade diferentes, constrangimentos e fragilidades diferentes, mas o que a escola oferece em cada área, em cada agrupamento, é um currículo igual. É isto que temos aqui e tu escolheste este agrupamento, é com isto que vais ter que trabalhar. Eu acho que nós não estamos a perguntar aos alunos o que querem fazer, o que é que tu gostas, o que é obrigatório tu fazeres e o que é que tu podes escolher fazer. Eu posso determinar que há uma matriz comum em 3 disciplinas e depois com o seu interesse na aprendizagem pode escolher o que quer aprender.

S.R.6. Nós no futuro não queremos todos iguais. Eles não são todos iguais. Eu sou mãe e tenho outra filha que está quase a chegar ao secundário e ela não é igual à mais velha. Não se lhes pode dar o mesmo se elas são tão diferentes.

S.R.7. A parte relacional eu acho fundamental. A empatia, as capacidades sociais do professor para lidar com tantas pessoas diferentes, e que nem sempre há essa empatia. Nós sabemos que somos seres humanos e nem sempre nos ligamos a todos, há pessoas que por motivos de uma empatia pessoal nos ligamos mais. Mas essas competências têm de ser trabalhadas por forma a não inibir um aluno numa disciplina ou noutra, porque um professor pode ser motivador como pode ser a desistência de um aluno numa área.

S.R.8. A questão da valorização do próprio aluno, quer seja um aluno da excelência ou que tenha muitas dificuldades e com aquela escola consiga superar as suas dificuldades. Como está a escola preparada para responder a todos para os valorizar? Como estão, a administração e os seus recursos humanos, preocupados com o sucesso dos alunos nas suas particularidades?

S.R.9. Tudo é muito importante, mas o essencial é dar voz ao aluno. Deixar que os alunos falem sobre a sua própria aprendizagem. Serem ativos nas suas escolhas e ouvidos. A continuidade pedagógica até seria benéfica para que os professores e alunos se aproximassem e conhecessem melhor. Mas infelizmente pela questão das escolhas de horários e por outras dinâmicas internas das escolas não existe uma continuidade que seria boa. Por exemplo, para o 10.º ano costumam ficar os professores mais novos com as turmas que sobram. Para o 11.º e 12.º já costumam ser outros professores a quererem ficar com as turmas.

S.R.10. Pelo que tenho observado também os órgãos de gestão têm de ser capacitados. Assim como todos os professores não estão habilitados para dar qualquer disciplina, nem todos os professores que estão nos órgãos de gestão estão capacitados para gerir a escola e para gerir os professores. Depois é um órgão eleito, trabalha-se para eleição e dão-se os horários aos amigos.

S.R.11. Para terminar, algo que ainda não falei. A comunicação entre o diretor de turma e as famílias. Devíamos trabalhar mais para haver mais informação partilhada. A informação não é só uma tabela de Excel, de que os professores tanto se queixam, mas quando os pais vão à escola também levam com a tabela de Excel. É porque um aluno não se pode resumir só àquilo. Eu quando vou receber as notas da minha filha eu fico sempre muito atrapalhada porque eu quero fazer perguntas e ninguém me quer dizer nada. Pois como ela é boa aluna, parece que não há nada a dizer. Quero saber como é a parte relacional dela, o respeito pelos outros e pelo professor, mas parece que eu faço umas perguntas um bocado absurdas. Porque estipula-se que como o nível académico é muito bom, tudo o resto está bem, e nós sabemos que às vezes não é bem assim.

S.R.12. Outra coisa é o problema de dar o mesmo a todos. A minha filha pratica desporto federado desde os 10 anos e pergunta-me porque tem de fazer educação física na escola. A resposta é tem porque o Estado Português diz que a prática desportiva é importante. Pois, mas ela já faz prática desportiva com maior intensidade do que a escola oferece e mesmo assim tem que se sujeitar ao currículo que a obrigam.

5.5. DIRIGENTE SINDICAL U

U.R.1. Das coisas que aqui vi, o que mais preocupa os sindicatos é a parte do recrutamento e seleção, tal como a mobilidade. Por outro lado, também temos sensibilidade com a avaliação docente e a avaliação das escolas.

U.R.2. O processo de recrutamento e seleção visto pela parte dos docentes é um processo muito angustiante. Por parte dos contratados é a preocupação se teremos trabalho no ano seguinte e só depois ele pensa no que vais fazer. Para os colegas que fazem parte dos quadros é a dúvida da escola para a qual vão trabalhar. Que disciplinas irei trabalhar? Durante 3 anos trabalhei 7 disciplinas. Quantas é que agora vou trabalhar? Isto porque as pessoas que já fazem parte da casa já têm horário definido, é-lhes atribuído segundo as suas preferências e quem chega de novo fica com os restos. Para os que vão mudando de escola, todos os anos passam pela angústia de se terem de preparar para coisas muito distintas, numa escola onde não conhecem a cultura, o funcionamento, não sabem as práticas ou os processos instalados.

U.R.3. Outro problema com o recrutamento é que nós vemos que a cada ano ele avança no tempo. Os professores que gostariam de descansar durante as férias, têm que estar muito atentos aos prazos de concurso, apresentação e escolha de preferências, o que não permite o seu descanso, tão e cada vez mais necessário para os docentes.

U.R.4. Relativamente à mobilidade. Como sindicato não somos favoráveis à mobilidade, na medida que os processos que estão por detrás desta mobilidade poderão ser conhecidos por algumas escolas, por alguns docentes, mas não são processos claros. E nós vemos que há situações em que não há uma justificação plausível para que haja continuidade de determinadas pessoas em determinadas escolas em detrimento de outros. Isto porque as escolas também não sabem se esses teriam condições de fazer um bom trabalho, ou melhor. Somos contra até o momento em que seja um processo que seja clarificado, num momento em que seja justificado com a exposição das condições. Somos a favor em benefício de uma estabilidade docente. Porque a estabilidade é muito importante para que se possam implementar políticas e visões a longo prazo, visões estratégicas com as quais concordamos.

U.R.5. Em relação ao sistema de recompensas. O exemplo do mestrado é uma valorização pessoal e profissional que achamos que não se devia ser refletido só num ano de bonificação para a progressão. Deveria haver por parte das escolas uma recolha das áreas específicas de pós-graduação que pudessem ser aproveitadas. A maior parte dos mestrados são na área que trabalhamos, são na área da educação. Essa é uma mais-valia extremamente importante que deveria ser atendida para ser rentabilizada pelas escolas.

U.R.6. Sobre a avaliação docente. Não concordamos com o modelo que existe atualmente. Concordamos que deve haver avaliação, pois a qualificação das pessoas que lá trabalham é importante para que o sistema funcione bem. Agora não nos revemos num modelo de páginas contabilizadas, em que os professores podem escrever melhor ou pior aquilo que melhor lhe aprouver, e que depois não sabemos se corresponde bem à realidade. Relativamente à avaliação de aulas, nós até somos a favor porque a sala de aula é um espaço aberto. Aquilo que pomos em causa é a escolha do observador. Chega a acontecer que o observador e o avaliado são de grupos disciplinares diferentes. Achamos que isso não é coerente e não reflete um bom trabalho das partes. Deveria existir outra forma de integrar o verdadeiro trabalho do professor, que desse uma avaliação e houvesse uma valorização efetiva.

U.R.7. Temos visto, quer na Madeira como no continente, que se vão sucedendo modelos e políticas ao sabor da passagem dos políticos e nós docentes vamos andando ali na berlinda. Depois olhamos para os resultados das avaliações e não sentimos que transpareçam com rigor o que é, ou foi, o trabalho de um professor.

U.R.8. Na comunicação também temos problemas, mas isso é uma questão sociológica. Em Portugal o ouvi dizer tem mais peso do que o que está aqui escrito. Existem falhas acentuadas dentro das escolas e nós temos impressão que deveria ser um processo mais claro. A ideia de informar de forma sintética e eficaz, por resumos, é uma ideia que gostamos bastante.

U.R.9. As avaliações das escolas são feitas única e exclusivamente por *rankings* que não correspondem à realidade. Não tem em conta o universo dos alunos que fazem. Se são alunos internos ou externos. O que não deveria acontecer.

U.R.10. O que mais nos preocupa dentro da avaliação das escolas é o facto das políticas serem sempre implementadas com um prazo de validade. Este governo está, vamos trabalhar para estas políticas. Depois vem outro governo, se for de outra seção, faz tábua rasa e mais uma vez vamos trabalhar de outra forma. Com isto vemos que os professores ficam desorientados, porque trabalham, empenham-se, motivam-se para trabalhar num determinado objetivo e depois esse objetivo desaparece.

U.R.11. Outra coisa que falha muito é a inclusão das necessidades da comunidade nas escolas. Não damos uma resposta satisfatória à sociedade em termos de formação, assim como aos problemas da própria comunidade escolar. Uma coisa que gostaria que acontecesse, era que se houvesse problemas na comunidade, esses fossem trazidos para a escola e houvesse um conjunto de professores transversais para que os alunos pudessem dar resposta à comunidade.

U.R.12. Também sinto, cada vez mais, é que não há integração de vontades e interesses dos alunos nos conteúdos e nas estratégias que estão a ser utilizadas nas escolas. Começa a haver cada vez mais um desfasamento entre conteúdos, vontades, interesses e estratégias que os professores podem realizar para com os alunos que têm uma base neuronal já completamente distinta da dos professores que tiveram essa formação.

U.R.13. No modelo, esta ideia de adequação do professor à tarefa é algo que nos trás alguma urticária. Isto porque há um professor e uma determinada tarefa e ele encaixa, muito bem, se não encaixa é incompetente. Os professores têm mostrado ao longo do tempo que têm grande capacidade de adaptabilidade e grande adequação. Esta adequação por vezes não existe, mas tem de ser obrigação da gestão escolar e dos representantes da política educativa, fornecer formação a vários níveis, porque cada aluno, como cada professor está num diferente nível, para poderem realizar as suas tarefas da melhor forma. Isto porque todos queremos trabalhar para o mesmo, que é o sucesso dos alunos. Isto porque se os alunos têm sucesso, os professores estão muito mais motivados e trabalham com muito mais vontade.

U.R.14. Indo para os sistemas de avaliação dos professores e de escola. Devem ser implementados, mas antes de serem implementados, têm que ter uma fase de experimentação sobre uma amostra que seja considerável. Tem que ser um processo de avaliação, tanto das escolas como dos professores, adequado à realidade. Não pode ser a folha única de forma alguma.

U.R.15. Relativamente à nomeação dos executivos, enquanto sindicato, nós não estamos a favor. A nomeação pode ter um lado perverso, como a eleição também terá. Pensamos que alguém que é eleito tem que mostrar trabalho, tem que satisfazer todos e não só alguns, pois o universo que eleger é o universo da comunidade, e tem de ser o mais claro possível. Alguém que é nomeado e sabe que vai manter-se nomeado é mais perverso.

U.R.16. Se pensar numa solução mista – com uma gestão profissional para a parte financeira, administrativa e similares que fosse concursada e uma gestão pedagógica realiza por professores democraticamente eleitos – parece que se seria uma hipótese equilibrada. Isto porque determinadas funções de gestão precisam de um conjunto de competências que os professores à partida não possuem. Desde que se mantivesse o parecer pedagógico à gestão financeira, isto porque as finanças por regra não têm em consideração as pessoas como pessoas.

U.R.17. Para terminar, tenho que conceber que os alunos são o principal da escola. Há tanta coisa nova e ainda estamos agarrados a currículos desatualizados que vêm de décadas. Os currículos têm de ser revistos pois professores e alunos queixam-se do mesmo.

5.6. PARCEIRO ECONÓMICO E

E.R.1. De tudo o que me disse, sendo que isto é uma construção que depois perfaz um raciocínio lógico, eu vou dar a minha opinião, do ponto de vista do meu conhecimento prático da minha realidade. Nós somos um grupo empresarial que tem atuação na Região e além desta.

E.R.2. A empresa tem um ADN muito particular, mas além de sermos um grupo empresarial que fatura milhões e que tem um impacto substancial na economia da Região, a nossa existência baseia-se em pormenores muito peculiares. Por exemplo, o maior número de colaboradores que temos é originário das zonas rurais da Madeira, por aí uns 80%. Zonas que são mais empobrecidas pelo investimento público ou privado.

E.R.3. Nós mantemos as nossas estruturas ligadas a essas zonas rurais. Por exemplo, as nossas sedes sociais são sempre numa freguesia rural da Madeira, o que implica que o nosso IRC, quando pago, reverte para o concelho do qual fazemos parte. Poderíamos estar numa zona franca ou na Avenida da Liberdade, onde temos escritório, mas a nossa política é esta, de manutenção do vínculo. O que faz com que derramemos rendimento por toda a Região.

E.R.4. Outra verdade. Recebemos pessoas com todo o tipo de formação. Desde pessoas com a primária até doutorados. Sendo que a grande maioria não tem muita formação. Como acolhemos nestas condições, temos aqui pessoas que vêm das mais diversas instituições de formação. Desde escolas primárias às secundárias, da Universidade da Madeira como do Instituto Superior Técnico. Assim, estamos à vontade para apreciar um modelo, porque a nossa amostragem é muito ampla. Temos 1500 colaboradores de todas as proveniências.

E.R.5. Compreendo que a cultura da escola e do sítio se apresentam como relevantes. Pois as pessoas apresentam-se com um nível de desempenho e atitude que espelha o sítio onde se formaram, têm predisposições diferentes. Um engenheiro civil da Universidade da Madeira ou do Técnico são completamente diferentes. Uma pessoa com o 12.º ano formada na Jaime Moniz é completamente diferente de outra formada na Escola de São Vicente. Aqui assumimos que o mesmo output (o mesmo curso) em escolas diferentes traz resultados muito diferentes. Cada escola produz o seu resultado. Mas sendo diferentes, eu não consigo dizer qual é a melhor. Existem vantagens e desvantagens. A escola e o meio influenciam e transmitem valências distintas aos alunos. A predisposição para o trabalho, para o esforço e para o sacrifício, a humildade.

E.R.6. A escola influencia a formação das pessoas, mas também o meio e a própria pessoas são importantes. Aqui, enquanto stakeholders, apreciamos pessoas com um ADN mais rural. A nós, interessa mais um operacional, predisposto para o sacrifício. Num caso prático. Estamos a construir agora um hotel para ser inaugurado no próximo verão, onde trabalham 750 pessoas. Desta experiência concreta, que tem 3 anos, as pessoas originárias do funchal são as mais exigentes, menos disponíveis, mais problemáticas, mais condicionadoras do trabalho. E estas palavras são importantes. Isto em oposição aos que estão a trabalhar nesta obra e são das zonas rurais, que raramente são problemáticos, estão mais disponíveis, são mais fáceis de gerir. Nunca tive um problema naquela obra com pessoas vindas das zonas rurais. Todos os problemas foram com pessoas originárias do funchal. Isto quer dizer alguma coisa.

E.R.7. Outra coisa. Os resultados e os rankings fazem-me confusão, porque só podem ser outputs trabalhados. Por exemplo, a Escola de Santana que ficou num excelente lugar. Desconheço o orçamento da escola e os indicadores. Talvez seja como os indicadores da Arábia Saudita. Tem 10 ou 20 Xeiques, que são multimilionários, e depois toda uma população que é pobre, mas na média fica um nível de vida média que não existe na realidade. Penso que as escolas devem ter algo parecido a isto, através de alguns indicadores.

E.R.8. A nossa empresa também tem um grau de proximidade muito grande com a educação na Madeira. Nós somos clientes/parceiros do Centro de Formação Profissional e bebemos dos resultados da formação desta instituição. Esta parceria começou com um protocolo que se comprometia a receber formandos por estágio curricular ou profissional. Neste momento evoluímos na relação e já ligamos à escola a dizer: precisamos de 3 técnico de serralharia, 2 técnicos de climatização, 3 técnicos de carpintaria e outras áreas onde nós atuamos.

E.R.9. Percebendo que aquela instituição não se trabalhava a si própria na capacidade de comunicar e na capacidade de adaptação das formações ao mercado local, começamos a partilhar com eles algumas experiências, a trazê-los até a nossa instituição e fazê-los perceber como é que os recetores do trabalho deles

funcionam, para que possamos trabalhar em parceria. Perceber que é necessário percorrer determinados caminhos para que surja um resultado. Agora somos parceiros estratégicos desta instituição e temos vindo a colaborar com eles para que se percorram caminhos melhores. Somos parte interessada. Apelamos a uma boa gestão deles, que permita chegar a um resultado que nós desejamos. O sucesso deles não depende só de nós, mas podemos contribuir.